LEXIKON
DER
PÄDAGOGIK DER GEGENWART

Erster Band

Abendgymnasium
bis Kinderfreunde

LEXIKON
DER
PÄDAGOGIK DER GEGENWART

In Verbindung mit zahlreichen Fachgelehrten und unter besonderer Mitwirkung von Universitätsprofessor Dr. L. Bopp, Institutsdozent Dr. H. Brunnengräber, Monsignore Hochschulprofessor Dr. F. X. Eggersdorfer, Universitätsprofessor Dr. M. Ettlinger †, Geheimem Rat Universitätsprofessor Dr. J. Göttler, Hochschulprofessor Dr. G. Grunwald, Institutsdozent Dr. K. Haase, Institutsdozent Dr. W. Hansen, Prälat Universitätsprofessor Dr. J. Mausbach, Oberschulrätin A. Pfennings, Universitätsprofessor Direktor Dr. G. Raederscheidt, Universitätsprofessor Dr. H. Schmidkunz, Hochschulprofessor Dr. J. Schröteler, Universitätsprofessor Dr. J. P. Steffes

herausgegeben vom

DEUTSCHEN INSTITUT
FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK
MÜNSTER IN WESTFALEN

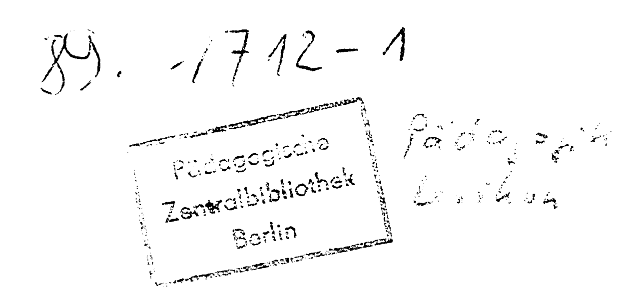
Leitung der Herausgabe: Dr. Josef Spieler

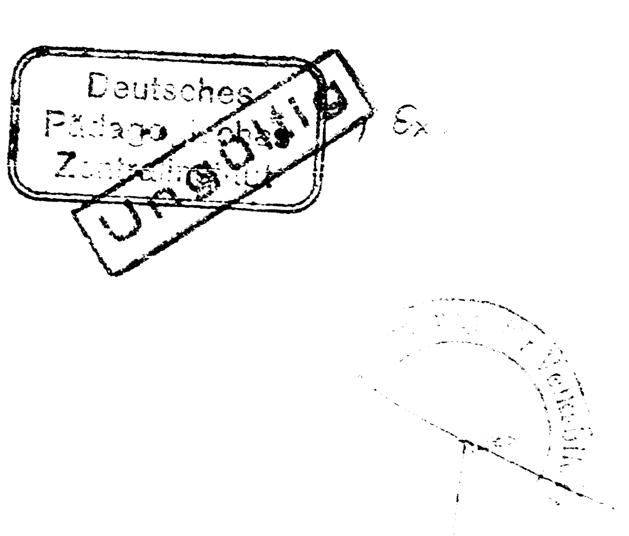
Erster Band

Abendgymnasium bis Kinderfreunde

Mit 12 graphischen Darstellungen

1930
HERDER & CO. G.M.B.H. VERLAGSBUCHHANDLUNG
FREIBURG IM BREISGAU







Buchdruckerei von Herder & Co. G.m.b.H., Freiburg im Breisgau.

ZUM GELEIT.

Ein sehr charakteristischer Zug unserer Gegenwart ist das Ringen um den Menschen. Eine ähnliche Erscheinung finden wir häufig in entscheidenden Übergangsepochen, so besonders u. a. am Ausgang der Antike. Es lassen sich dafür eine Reihe von Gründen angeben: 1. Indem die bisherige Kultur und Lebensform erschüttert wird, sieht sich der Mensch auf sich selbst und die Frage nach seinem Sinn und Wert zurückgeworfen. 2. Den sich neu formenden Verhältnissen und der werdenden Welt ist der heranwachsende Mensch anzupassen oder doch für sie vorzubereiten. 3. Die Erkenntnis, daß auch geschichtliche Völkerschicksale abhängig sind von der Art der Menschen, an denen sie sich vollziehen, erweckt das Verlangen, durch Formung eines neuen, besser gearteten Menschen auch eine bessere Zukunft zu sichern.

Die Sorge um den Menschen offenbart sich heute vor allem in dem gewaltigen pädagogischen Bemühen unserer Tage, das sich in einer kaum mehr zu übersehenden Literatur und in einer Fülle von Schulreformen und Experimenten aller Art auswirkt. Die besondere Eigenart dieser Gegenwartspädagogik wird namentlich dadurch gekennzeichnet, daß sie sich allmählich erst zu einer methodisch geklärten Wissenschaft emporläutert und sich zugleich vor umfassendste und schwerste Aufgaben gestellt sieht. Diese Probleme erwuchsen nicht nur aus den Wandlungen und Erschütterungen unseres gesamten Lebens, die Kultur, Wirtschaft, Gesellschaft und Individuum, das äußere wie das seelische Leben in stärkste Mitleidenschaft ziehen, nicht nur aus der Fülle der einander widersprechenden und ausschließenden Weltanschauungen, sondern auch aus dem Reichtum neuer Einsichten und Erkenntnisse, die sich aus dem Erleben, besonders aber aus der Forschungsarbeit auf allen Gebieten, vor allem der Psychologie und Soziologie, allmählich ergeben. Erziehungsziel und Erziehungsweg, pädagogische Praxis und Theorie befinden sich seit langem in ungeheurem Fluß und in schwerster Bedrängnis.

Um an der systematischen und zielbewußten Klärung aller so aufgeworfenen Probleme wissenschaftlich mitzuarbeiten, trat das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster ins Leben. Es steht bei seiner Arbeit bewußt auf katholischem Standpunkt in der Überzeugung, daß Pädagogik als Menschenformung letzten Endes nur im Rahmen einer bestimmten Weltanschauung möglich ist. Durch seine Tagungen, Vorträge und Kurse, besonders durch seinen Führerkursus, dann vor allem durch seine Forscherarbeit, seine Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, durch das in seinem Auftrag erscheinende großangelegte Handbuch der Erziehungswissenschaft und seine sonstigen wissenschaftlichen Publikationen sucht es am Aufbau einer wissenschaftlichen katholischen Pädagogik mitzuhelfen.

Diesem Ziele soll auch das zweibändige Lexikon der Pädagogik der Gegenwart dienen, dessen erster Band hiermit der Öffentlichkeit übergeben werden kann. Ursprünglich geplant als Fortführung von Roloffs Lexikon der Pädagogik bis in die Gegenwart, hat es sich im Laufe seiner Entstehung ausgewachsen zu einem selbständigen Lexikon für die Pädagogik der Gegenwart. Treu dem Geiste des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik will es Führer und Berater sein für alle wesentlichen Fragen der theoretischen und praktischen Pädagogik von heute, die es sowohl systematisch wie geschichtlich von allen Seiten wissenschaftlich zu beleuchten und im Lichte katholischer Weltbetrachtung darzustellen unternimmt.

Daß in der Gegenwart, ganz besonders bei dem heutigen Stande der Pädagogik und der Wirtschaft, größte, von vornherein nicht zu übersehende Schwierigkeiten zu überwinden waren, bedarf kaum eigener Betonung. Auch dies nicht, daß es nicht möglich war, alle Beiträge in gleicher Güte und Vollendung hereinzubekommen. Mögen etwaige Mängel nicht ungerecht machen gegen den Ernst und die Mühe, die dem Ganzen das Gepräge verleihen.

Die Leitung der Herausgabe wurde Herrn Dr. Josef Spieler übertragen. Bei der umfangreichen und schwierigen Arbeit wurde er unterstützt von einem Stabe führender Damen und Herren — das Titelblatt nennt ihre Namen —, die so ausgewählt wurden, daß nach Möglichkeit jedes Mitglied ein bestimmtes Sachgebiet des Lexikons fachmännisch zu überwachen in der Lage war.

Zur Mitarbeit fanden sich eine Fülle hervorragender Theoretiker und Praktiker bereit, deren Namen und Art der Mitwirkung durch ein eigenes Verzeichnis besonders kenntlich gemacht sind.

Den Genannten allen spricht das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik hiermit den herzlichsten Dank aus. Daß dieses Unternehmen geistig so weit gelang, ist ihr Werk und Verdienst.

Dank gebührt auch dem Verlage Herder & Co. G.m.b.H., der unter großem Entgegenkommen unermüdlich dem Lexikon sein Interesse und seine Hilfe verlieh.

So möge denn das Lexikon hinausgehen als ein treuer Geleiter aller, denen Menschen zu formen als eine heilige Sendung verliehen worden.

Der wissenschaftliche Leiter
des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik

D. Dr. J. P. STEFFES,
o. ö. Universitätsprofessor.

VORWORT.

Das vorliegende Lexikon der Pädagogik der Gegenwart ist ein Nachlesewerk und durch das umfassende Personen- und Sachregister am Schluß des zweiten Bandes ein Nachschlagewerk über die gesamte Pädagogik in Theorie und Praxis, wie sie sich der Gegenwart im weiteren Sinne darstellt.

Ausgehend von einem geschlossenen System der Pädagogik, worüber der gleichnamige Artikel Auskunft gibt, wurde ein Nomenklator geschaffen, der dem Werke neben der Vollständigkeit auch innere Geschlossenheit und wissenschaftlichen Wert verleihen soll. Durch Aufteilung der weitschichtigen Materie in mehr systematische Artikel, durch Ausschaltung alles nur Historischen, das in zahlreichen Nachschlagewerken bereits hinreichend Behandlung gefunden hat, durch Überweisung von weniger wichtigen Dingen an ihren systematischen Ort wird es möglich, die Überfülle des vorliegenden Stoffes in zwei Bänden unterzubringen. Die scheinbar regellos nur alphabetisch aneinandergereihten Teile fügen sich zusammen zu systematischen Gruppen, zu einer äußerlich unsichtbaren gedanklichen Ganzordnung, wie sie am Anfang unserer Arbeit stand.

Bildungs- und Erziehungsziel, Schüler und Zögling, Bildungs- und Erziehungsträger, Formen, Mittel und Methoden jeglichen erzieherischen Handelns auf allen Wertgebieten, wie sie sich in den zahlreichen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsinstitutionen auswirken, werden in gleicher Weise berücksichtigt. Auf die Herausarbeitung der biologischen, psychologischen, rechtlich-wirtschaftlichen, philosophischen und weltanschaulichen Grundlagen wurde besonderer Wert gelegt. Neben den Grund-, Hilfs- und Fachwissenschaften und zahlreichen Grenzgebieten werden die Kerngebiete der Erziehungswissenschaft, wie Bildungslehre (Didaktik), Kunstpädagogik, Moralpädagogik, Religionspädagogik und Wirtschaftspädagogik behandelt. Alle Unterrichtsfächer sind für sich und im Zusammenhang mit dem Gesamtziel der Erziehung betrachtet, in allen Schulgattungen, angefangen von der Volksschule, über Mittel- (Mittlere), Höhere Schule, Fach-, Berufs- und Fortbildungsschule bis hinauf zur Hochschule.

Dem Gedanken der Konzentration folgend wird Zusammengehöriges in mehr zusammenfassenden Beiträgen in gegenseitiger Fühlungnahme und Durchdringung der verschiedenen Sondergebiete dargestellt. An Stelle der üblichen stofflichen Querschnitte tritt der entwicklungsgeschichtlich bedingte Längsschnitt. Weil die psychische Einstellung des Mädchens zu den verschiedenen Unterrichtsgegenständen vielfach eine andere ist als die des Knaben, sind bei den einzelnen Unterrichtsfächern die Mädchenschulen eigens berücksichtigt.

In der Gegenwart wurde es immer deutlicher, daß Erziehungsprogramme im unlösbaren Zusammenhange mit dem Gesamtinhalt und der Ganzheit des Lebens stehen. Wenn man einen wesentlichen Ertrag der letzten Jahrzehnte darin erblicken darf, daß die Pädagogik aus der einseitigen Bindung an die Schule befreit und in den vollen Lebensprozeß der Kultur hineingestellt wurde, so müssen auch über die eigentlichen Kernfragen der Pädagogik hinaus die so genannten Miterzieher und sonstigen Erziehungsfaktoren Berücksichtigung finden. — Wie als Gegenströmung gegen die drohende Gefahr einer Verpädagogisierung eine Bewegung entstand, die in der Wiederentdeckung der Grenzen der Pädagogik die Zeichen der Zeit sieht, so gilt es, im ganzen wie im einzelnen jeweils die Grenzen erziehlichen Könnens abzustecken. — Der Welterziehungsbewegung, dem dringenden Bedürfnis und lebhaften Interesse der Gegenwart an einer noch zu schaffenden vergleichenden Erziehungskunde, kommen die Beiträge über das Bildungs- und Erziehungswesen der einzelnen achtzehn deutschen Staaten, der Grenzlande, wie auch des Auslandes, durch graphische Darstellung veranschaulicht, entgegen.

Das Leben und Wirken der seit dem Erscheinen des Roloffschen Lexikons verstorbenen und seither wirkenden Pädagogen und Pädagogiker unserer Tage wird — trotz entgegenstehender Bedenken — hier vielfach erstmals dargestellt. In der Auswahl liegt kein Werturteil: die einzelnen gelten als Vertreter charakteristischer Richtungen.

Wenn das Historische nicht jeweils in eigenen Artikeln dargestellt wird — die geschichtlichen Personen- und Sachbezeichnungen sind unter dem Artikel Geschichte der Erziehung und der Erziehungswissenschaft behandelt und vom Personen- und Sachregister her leicht auffinden —, so soll damit keineswegs der Preisgabe traditioneller Errungenschaften leichtherzig Vorschub geleistet werden. Die letzten Jahrzehnte sind an größeren wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur Geschichte der Pädagogik auffallend arm. Kleinere Arbeiten, meist Dissertationen, sind oft nur von örtlichem Interesse. Diese mit Bedauern festgestellte Tatsache rechtfertigt unsern Standpunkt. Wir denken nicht daran, die Werte der Tradition gerade unter pädagogischem Gesichtspunkt abzuleugnen oder auch nur zu verkleinern. Wir entleihen vielmehr der reichen Überlieferung alles, was unserem Selbstaufbau dienlich ist. Alte Bildungsideale und -ziele sind für die heutige Zeit neu zu erobern, tiefer zu begründen und den Erfordernissen der Gegenwart anzupassen. — In der Vergangenheit tief verwurzelt und auf dem realen Boden der Gegenwart fußend, gilt es, das Gestern und Heute sinnvoll zusammenzuschmelzen und unsere Arbeit getreu unserem erzieherischen Leitbild dem Morgen zu widmen.

Das vorliegende Lexikon erstrebt nicht nur peinliche Registraturarbeit, es will den Stoff nicht nur häufen, sondern Probleme sichten und weiterführen. Es war stetes Bestreben, über das Vorliegende hinaus eine anregende Aussprache über das, was werden will und soll, anzubahnen.

Bei dem eigenartigen Wechselverhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik muß überall, wo es sich um Lösung praktischer Fragen handelt, die wissenschaftliche Fundierung hindurchschimmern, der Erörterung aller theoretischen Aufgaben, Fragen und Zweifel der Erziehungs- und Bildungspraxis zugrunde liegen.

Wie das ganze Werk als umfassende Gegenwartskunde die gesamte Pädagogik in Theorie und Praxis zu umspannen sucht, so strebt der einzelne Artikel danach, jedes Stichwort selbständig und, so weit es der Raum zuließ, in umfassender Weise zu behandeln oder doch wenigstens eine erste Orientierung und Führung zu bieten. Eine kritische Literatursichtung beschließt jeweils den Beitrag. — Inwieweit innerhalb der geradezu babylonischen Sprachverwirrung der pädagogischen Terminologie und im Zeitalter des Schlagworts dem steten Bemühen nach klarer begrifflicher Fassung und brauchbaren Definitionen Erfolg beschieden ist, möge der Leser beurteilen.

Daß die ganze Pädagogik gesehen wird im Lichte der philosophia perennis, die das alte platonisch-aristotelische Erbe in der klaren Form und Folgerichtigkeit des thomistischen Ausbaues festhält, erweitert und mit der fortschreitenden modernen Wissenschaft in lebendige Beziehung zu setzen sucht, daß die einzelne Tatsache an christlich katholischem Wertbewußtsein gemessen und die pädagogischen Aufgaben im Geiste katholischen Wertstrebens gelöst werden, bedarf in den Tagen allgemeinen Ringens um die Wertewelt und in einer Zeit, die sich des unlöslichen Zusammenhanges zwischen Weltanschauung und Pädagogik wieder bewußt wurde, keiner Begründung. Um jeden Schein des Unobjektiven zu vermeiden, wurden Beiträge über «Protestantische Pädagogik», «Israelitische Pädagogik» usw. von Vertretern der entsprechenden Weltanschauung verfaßt. Erst in und durch die klare Herausstellung des weltanschaulich Trennenden wird das alle Verbindende sichtbar. Ehrliches Ringen und Wetteifern der Weltanschauungen, wechselseitiges Sichverstehen und Achten beim Aufbau der Erziehungswissenschaft, verantwortungsvolles, ernstes, aus tiefsten metaphysischen Quellen genährtes Erziehungs- und Bildungsbemühen im Dienste der Jugend, in Freiheit und gegenseitiger Duldung und das Wagnis verantwortungsbewußter Eigenprägung begründen und erhalten auf die Dauer — ohne viel Gerede — mehr Gemeinschaft als mechanische Einheit, ungerechter Zwang und krankhafte Schwäche, die erschlaffende Mittelmäßigkeit züchten. Der einzelne dient um so vollkommener der Gemeinschaft, je stärker seine beste Sonderartung ausgeprägt ist!

Für den Inhalt und die wissenschaftliche Zuverlässigkeit der einzelnen Beiträge ist in erster Linie der mit seinem Namen zeichnende Verfasser verantwortlich. Aufgabe der Schriftleitung war es, vor allem die grundsätzliche Leitlinie zu bestimmen und zu wahren.

Aller jener in aufrichtiger Dankbarkeit zu gedenken, welche die Durchführung dieses Werkes ermöglichten, die den Plan in opfervoller Mitarbeit und steter Hilfsbereitschaft verwirklichen helfen und das Werden des Ganzen mit treuer Sorge begleiten, sei dem Vorwort des zweiten Bandes vorbehalten.

Münster i. W.-Freiburg i. Br., den 18. Oktober 1930.

Die Leitung der Herausgabe

JOSEF SPIELER.

Übersicht der Artikel

des ersten Bandes.

Hier vermißte Stichwörter sind durch das umfassende Personen-Sachregister am Schluß des zweiten Bandes aufzufinden.

Verweisungen als besondere Stichwörter sind in der Artikelreihe nicht aufgenommen.

Mitarbeiter

des ersten Bandes.

Adrian, Joseph, Dr. theol., Rektor, Erfurt.
Albrecht, Hermann, Schulleiter, 1. Vorsitzender des Anhaltischen Lehrervereins, Köthen.
Allers, Rudolf, Dr. med., Privatdozent für Psychiatrie, Wien.
Allgeier, Arthur, Dr. theol. et phil., Universitätsprofessor, Freiburg i. Br.
Antz, Joseph, Professor an der Päd. Akademie, Bonn.

Baak, Anton, Dr. rer. pol., Münster i. W.
Bappert, Jakob, Dr. phil. nat., Psychologe am Gesundheitsamt der Stadt Frankfurt a. M., Neu-Isenburg.
Bärtle, Josef, Pfarrer, Volkshochschulleiter, Marienbuchen (Grenzmark).
Battista, Ludwig, Dr. phil., Ministerialrat im Bundesministerium für Unterricht, Wien.
Baumert, Kläre, Direktorin am Staatl. Berufspäd. Institut, Frankfurt a. M.
Beeking, Joseph, Dr. theol., Privatdozent, Freiburg i. Br.
Beer, Alfred, Repetitor u. Studentenseelsorger, Freiburg i. Br.
Beermann, Maria, Dr. phil., Studienrätin, Bonn.
Behn, Siegfried, Dr. phil., Universitätsprofessor, Professor an der Päd. Akademie, Bonn.
Bergmann, Alfons Aloys, Dr. rer. pol., Syndikus der Westfäl. Verwaltungsakademie, Münster i. W.
Bergmann, Arnold, Dr. phil., Professor, Direktor der Lehrerbildungsanstalt, Freiburg i. Br.
Bergmann, Bernhard, Lehrer, Mitglied der Zentralstelle der Kath. Schulorganisation, Düsseldorf.
Bergmann, Paul, Schuldirektor i. R., Dozent für Methodik des kath. Rel.-U. am Päd. Institut der Techn. Hochschule, Dresden.
Bergmann, Wilhelm, Dr. med., Sanitätsrat, Cleve.
Biallas, Franz X., P. Dr. phil., S.V.D., Shanghai.
Böminghaus, Ernst, P. Dr. theol., S. J., Professor der Theologie an der Philos.-theol. Hochschule St. Georgen, Frankfurt a. M.
Bopp, Linus, Dr. theol., Universitätsprofessor, Wissenschaftl. Leiter des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Pädagogik, Zweigstelle Freiburg i. Br., Freiburg i. Br.
Borla, Don Cesario, Professore, Delegato arcivescovile per l' Istruzione religiosa nelle Scuole Elementari e Medie, Turin.
Bosch, Karl, Dr. phil., Professor, Heidelberg.
Bramhoff, Wilhelm, Gewerbeoberlehrer, Oberhausen-Sterkrade.
Brechenmacher, Josef Karlmann, Oberstudiendirektor, Saulgau.
Broermann, Ernst, Dr. phil., Professor an der Päd. Akademie, Bonn.
Brunnengräber, Hans, Dr. phil., Dozent am Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster i. W.
Burger, Wilhelm, Dr. theol., Weihbischof, Freiburg i. Br.
Busse, Hans Heinrich, Dr. phil., Göttingen.

Corcoran, T., P., S. J., Professor of Education Dublin.

Dauber, August, Lehrer, Hamburg-Ohlsdorf.
De Hovre, Franz, Dr. phil., Professor der Pädagogik, Chefredakteur der Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift, Gentbrügge.
Dolch, Josef, Dr. phil., Lehrer, München-Borstei.
Dunin Borkowski, Stanislaus v., P., S. J., Spiritual am Kath. Priesterseminar, Breslau.
Dyroff, Adolf, Dr. phil., Geh. Regierungsrat, Universitätsprofessor, Bonn.

Ebel, Wilhelm, Rektor, Dortmund.
Egenberger, Rupert, Oberlehrer, München.
Eggersdorfer, Franz Xaver, Dr. theol., Monsignore, Hochschulprofessor, Passau.
Engert, Joseph, Dr. theol. et phil., Hochschulprofessor, Regensburg.
Esterhues, Josef, Dr. phil., Schulrat, Bonn.
Ettlinger, Max, Dr. phil., Universitätsprofessor, Wissenschaftl. Leiter des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Pädagogik (bis Anfang 1929), Münster i. W. (†).
Ewald, Franz, Dr. phil., Studiendirektor, Fachberater für neuere Sprachen bei dem Provinzialschulkollegium in Koblenz, Eschweiler.

Federhofer, Franz, Dr. phil., Donauwörth.
Fischer, Aloys, Dr. phil., Geh. Regierungsrat, Universitätsprofessor, München.
Fischer, Johannes Maria, Dr. phil., Oberstudiendirektor, Essen-Bredeney.
Franzisket, Wilhelm, Oberregierungs- u. Obergewerbeschulrat, Münster i. W.
Frieden, Peter, Dr. phil., Professor, Diekirch.

Gantenberg, Mathilde, Dr. phil., Oberstudienrätin, Bad Kreuznach.
Gebsattel, Marie Freiin v., Regierungsrat im bayr. Staatsministerium für Unterricht u. Kultus, München.
Gildemeister, Stephan, Regierungsdirektor, Trier.
Göttler, Joseph, Dr. theol., Geh. Regierungsrat, Universitätsprofessor, München.
Götzel, Gustav, Monsignore, 1. Vorsitzender des Deutschen Katechetenvereins, München.
Grimm, Albert, Kreisschulrat, Tauberbischofsheim.
Größer, Max, P. Dr. phil., P. S. M., Wissenschaftl. Leiter des Kath. Auslandsekretariats, Berlin.
Grunwald, Georg, Dr. phil., Hochschulprofessor, Regensburg.
Gut, Elias, Seminar-Studienrat, Köln.
Gutschky, Wilhelm, Seminar-Oberlehrer, Rektor, Hannover.
Güttenberger, Heinrich, Dr. phil., Hofrat, Landesschulinspektor, Wien.

Haase, Kurt, Dr. phil., Dr. rer. pol., Dozent am Deutschen Institut für wissenschaftl. Pädagogik, Münster i. W.

Hansen, Wilhelm, Dr. phil., Dozent am Deutschen Institut für wissenschaftl. Pädagogik, Münster i. W.
Haerten, Willi, Dr. phil., Direktor der Höheren Knaben- u. Mädchenschule, Camberg (Nassau).
Hauser, Rudolf, Dr. phil., Professor am Lehrerseminar Strebersdorf in Wien, Wien.
Hegemann, Ferdinand, Dr. med., Prov.-Obermedizinalrat, Facharzt für Nervenleiden, Direktor der Provinzial-Heilanstalt, Warstein.
Heidelberger, Franz, Dr. phil., Oberregierungsrat im bad. Ministerium des Kultus u. Unterrichts, Karlsruhe.
Heineke, Otto, Lehrer, Celle.
Heinen, Anton, Dr. theol. h. c., Rektor, M.-Gladbach.
Heinrichs, Heinrich, Dr. phil., Direktor der Volkshochschule Düsseldorf, 1. Vorsitzender des Verbandes rheinisch-westfälischer Volkshochschulen, Düsseldorf.
Henn, Aloys, Dr. phil., Düsseldorf.
Heßberger, Maria, M. d. preuß. L., Berlin.
Heyne, Bodo, Pastor, Leiter der Innern Mission, Bremen.
Hoeber, Karl, Dr. phil., Seminardirektor i. R., Chefredakteur der Köln. Volkszeitung, Köln.
Hoffmann, Hans, Ministerialrat im Kultusministerium, Darmstadt.
Hoffmann, Theo, P., S. J., Berlin-Charlottenburg.
Holtz, Luise, Direktor-Stellvertreterin, Breslau.
Honecker, Martin, Dr. phil., Universitätsprofessor, Freiburg i. Br.
Huss, Bernhard, P., R. M. M., Principal of S. Francis' College P. O., Natal.
Huther, Alfons, Dr. phil., Oberstudiendirektor im bayr. Kultusministerium, Herausgeber der Zeitschrift «Bayerisches Bildungswesen», München.

Jansen, Nikolaus, Kanonikus, Provinzial-Landtagsabgeordneter, Aachen.
Jehle, Edmund, Dr. theol., Pfarrer, Steißlingen.
Isemann, Kurt, Dr. med., Nervenarzt, Leiter des Jugendsanatoriums, Nordhausen a. Harz.
Isserlin, Max, Dr. med., Universitätsprofessor, Chefarzt der Heckscher Nervenheil- u. Forschungsanstalt, München.
Junkersdorf, Peter, Dr. phil. et med., Universitätsprofessor, Bonn.

Kann, Nicolai, Direktor, Tallinn.
Kautz, Heinrich, Dr. phil., Rektor, Hamborn/Rh.
Kawohl, Elisabeth, Wittenberg bei Tharau.
Keilhacker, Martin, Dr. phil., Assistent am Psycholog.-päd. Seminar der Universität, Königsberg.
Keller, Richard August, Dr. phil., Studienrat, Mitglied der Zentralstelle der Kath. Schulorganisation Deutschlands, Düsseldorf.
Kiene, Maria, Referentin für Kinderfürsorge im Deutschen Caritasverband, Freiburg i. Br.
Kiesgen, Laurenz, Mittelschullehrer, Köln-Sülz.
Kießling, Arthur, Dr. phil., Professor an der Päd. Akademie in Frankfurt a. M., Wiesbaden.
Kintrup, Arthur, Dr. phil., Studienrat, Schwerte.
Kintzinger, Maria, Dr. phil., Referentin der Zentralstelle der Kath. Schulorganisation Deutschlands, Düsseldorf.
Knappstein, M., P., S. J., Tokio.
Koch, Franz Joseph, Rektor, Essen,
Kösters, Joseph, Dr. phil., Studiendirektor, Gladbeck i. W.
Kröger, Anton, Freiburg i. Br.
Kurfeß, Franz, Dr. phil., Rektor, Stuttgart.

Lechner, Matthias, Dr. phil., Chefredakteur des «Pharus», Dozent an der Philos.-theol. Hochschule Dillingen a. D., Donauwörth.
Legewie, Bernhard, Dr. med., Nervenarzt, Freiburg i. Br.
Lengle, Joseph, Dr. phil., Gymnasiumsdirektor, Freiburg i. Br.
Lesch, Erwin, Hilfsschulhauptlehrer, 1. Geschäftsführer d. Gesellschaft f. Heilpädagogik, München.
Liertz, Rhaban, Dr. med., München.
Lohmüller, Johannes, Rektor, Duisburg-Wanheim.

Manthe, Heinz, Studienrat, Düren.
Mausbach, Josef, Dr. theol., Dr. phil. h. c., Dompropst, Prälat, Universitätsprofessor, Münster i. W.
May, Maria, Hilfsschullehrerin, Krefeld.
Mayer, Joseph, Dr. theol., Hochschulprofessor, Paderborn.
Meerpohl, Franz, Dr. phil., Studienassessor, Bottrop i. W.
Meier, Josef, Dr. med., Geh. Medizinalrat, München.
Meyer, Hans, Dr. phil., Universitätsprofessor, Würzburg.
Michel, Ernst, Dr. phil., Dozent an der Akademie der Arbeit, Frankfurt a. M.
Mölleney, Thusnelda, Schwester v. d. G.V., Leiterin der Frauenoberschule, Münster i. W.
Möllmann, Hubert, Lehrer, Bremen.
Montag, Hedwig, Dr. phil., Studiendirektorin, Bergisch-Gladbach.
Muckermann, Hermann, Dr. phil., Professor, Leiter der Abteilung für Eugenik am Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, Berlin.
Müller, Catharina, Studienrätin, Münster i. W.
Müller, Maria, Dr. phil., Oberin an der Frauenoberschule, Köln.

Ney, Ludwig, Studienrat, Danzig.
Nielsen, Julius, Rektor, Kopenhagen.
Nieske, Julius, Dr. phil., Leiter des Staatl. päd. Lehrgangs, Vechta i. O.
Noppel, Constantin, P. Dr. theol. et phil., S. J., München.
Notthafft, Albrecht, Freiherr v. Weißenstein, Dr. med., Universitätsprofessor, München.

Oberbach, Johann, Dipl. Handelslehrer, Direktor der Städt. Höh. Handelsschule u. der Handelsschule I für Mädchen, Köln.
Offenberg, Maria, Dr. phil., Direktorin der Wohlfahrtsschule, Aachen.
Offner, Max, Dr. phil., Oberstudiendirektor, Günzburg a. d. Donau.
Opahle, Oswald, Dr. phil., Lehrer, Breslau.
Oppermann, Edmund, Schulinspektor, Braunschweig.
Ortmann, Franz, Dr. phil., Oberstudiendirektor, Essen-Altenessen.

Pendzig, Paul, Dr. phil., Studiendirektor, Wittlich.
Peschges, Elisabeth, Gewerbeoberlehrerin, Direktorin der städt. Berufsschule für Arbeiterinnen, Köln.
Petto, Peter, P., M. S. C., Direktor des Klosters Johannesburg, Börgermoor.
Pfennings, Aloisia, Oberschulrätin, Münster i. W.
Pfliegler, Michael, Dr. theol., Professor, Wien.
Post, Egidius, Lehrer, Kuckum.
Prestel, Josef, Dr. phil., Hauptlehrer, München.
Prévôt, Emil, Professor, Straßburg.
Pribilla, Max, P., S. J., München.

Quint, Karl, Dr. med., Sanitätsrat, Solingen.

Randlinger, Stephan, Dr. theol., Hochschulprofessor, Freising.
Rengier, Paula, Direktorin der Sozialen Frauenschule des Kath. Deutschen Frauenbundes, Berlin-Charlottenburg.
Rieffert, Johanna, Konrektorin, Münster i. W.
Riß, Franz Xaver, Amtsgerichtspräsident a. D., München.
Röhr, Franz, Dr. jur., Schriftleiter, Mitglied des Vorläufigen Reichswirtschaftsrats, Berlin-Wilmersdorf.
Rombach, Hans, Redakteur, Freiburg i. Br.
Rombach, Josef, Dr. phil., Dozent an der Lehrerbildungsanstalt, Freiburg i. Br.
Rumpf, Albert, Dr. phil., Generalsekretär des Borromäusvereins, Bonn.
Rupprecht, Karl, Amtsgerichtsdirektor, Vorstand des Jugendgerichts, München.

Scharnagl, Anton, Dr. theol., Domdekan, Päpstl. Hausprälat, Mitgl. des bayr. Landtags, München.
Schaub, Friedrich, Dr. phil., Professor, Freiburg i. Br.
Scheufgen, Hermann Joseph, Lehrer, Schleiden.
Schiela, Ludwig, Dr. oec. publ., Monsignore, Präses u. Schriftleiter der Sozialen Revue, München.
Schlösser, Robert, Dr. Dipl. rer., Köln.
Schmidkunz, Hans, Dr. phil., Universitätsprofessor, Greifswald.
Schmidt, Edgar, Dr. jur., Ministerialrat im preuß. Justizministerium, Berlin.
Schneider, Arthur, Dr. phil., Universitätsprofessor, Köln-Marienburg.
Schneider, Friedrich, Dr. phil., Professor an der Päd. Akademie in Bonn, Privatdozent an der Universität in Köln, Köln-Bayenthal.
Schramm, Franz, Dr. phil., Oberstudiendirektor, Wissenschaftl. Leiter des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Pädagogik, Zweigstelle Frankfurt a. M., Frankfurt a. M.
Schreiber, Georg, Dr. phil. et theol., Dr. rer. pol. h. c., Dr.-Ing. h. c., Dr. med. h. c., Dr. jur. h. c., Prälat, Universitätsprofessor, M. d. R., Münster i. W.
Schröteler, Joseph, P. Dr. phil., S. J., Professor der Pädagogik an der Philos.-theol. Lehranstalt St. Georgen (Frankfurt a. M.), Mitglied der Zentrale der Kath. Schulorganisation Deutschlands, Wissenschaftl. Leiter des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Pädagogik, Zweigstelle Düsseldorf, Düsseldorf.
Schüßler, Heinrich, Magistratsoberschulrat, Frankfurt a. M.
Schwerdt, Theodor, Dr. phil., Lehrer, Dortmund.
Scola, Franz, Dr. phil., Vol.-Assistent am Psychol. Institut der Deutschen Universität, Prag.
Seiffert, Walter, Dr. med., Universitätsprofessor, Freiburg i. Br.
Siméons, Gaspar, Haupt-Schulinspektor i. R., Lüttich.
Simon, Helene, Dr. phil. h. c., Königsberg i. Pr.
Simon, Paul, Dr. phil., Dr. theol. h. c., Universitätsprofessor, Tübingen.
Spieler, Josef, Dr. phil., Leitung der Herausgabe des «Lexikons der Pädagogik der Gegenwart», Freiburg i. Br. — Münster i. W.
Spies, Otto, Dr. phil. et jur., Privatdozent für oriental. Philologie, Bonn.
Stähler, Wilhelm, Dr. phil., Studienassessor, Münster i. W.
Stauder, N., Professor, Kairo.
Steinbüchel, Theodor, Dr. phil. et theol., Universitätsprofessor, Gießen.
Steinhoff, Georg, Studienrat, Braunschweig.
Stocker, August, Dr. phil., Geh. Oberregierungsrat, Karlsruhe.
Switalski, Bronislaus Wladislaus, Dr. phil., Dr. theol. h. c., Universitätsprofessor, Wissenschaftl. Leiter des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Pädagogik, Zweigstelle Braunsberg, Braunsberg/Ostpr.

Testore, Celestino, P., S. J., Professore di Religione nelle Scuole Medie, Turin.
Timmen, Wilhelm, Dr. phil., Missionspfarrer, Eutin.
Többen, Heinrich, Dr. med., Universitätsprofessor, Münster i. W.

Viedebantt, Oskar, Dr. phil., Oberstudienrat, Berlin-Charlottenburg.
Vonessen, Franz, Dr. med., Stadtarzt, Köln.
Vossen, Karl, Dr. jur., Landesrat, Düsseldorf (†).

Walter, Michael, Oberregierungsrat im bad. Ministerium des Kultus u. Unterrichts, Karlsruhe.
Weber, Heinrich, Dr. theol., Dr. rer. pol., Universitätsprofessor, Münster i. W.
Weigel, Reinhold, Dr. phil., Regierungsdirektor, Oppeln.
Weigl, Franz Xaver, Stadtschulrat, Amberg.
Weiler, Franz, Dr. phil., Professor, Wissenschaftl. Leiter des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Pädagogik, Zweigstelle Trier, Trier.
Wenz, Gustav, Dr. phil., Studienrat, Halle a. S.
Wibbelt, Johannes, Lehrer, Münster i. W.
Widmann, Simon Peter, Dr. phil., Geh. Studienrat, Oberstudiendirektor i. R., Münster i. W.
Wiegand, Albert, Hilfsschulrektor, Gelsenkirchen.
Willwoll, Alexander, P. Dr. phil., S. J., Pullach.
Wintermantel, Egon, Dr. phil., Stadtoberschulrat, Freiburg i. Br.
Wohlfarth, Hugo Joseph, Strafanstaltsoberlehrer, Freiburg i. Br.
Wolff, Johann Joseph, Schulrat, Bonn.
Wolker, Ludwig, Generalpräses, Düsseldorf.

Zillken, Elisabeth, Generalsekretärin des Kath. Fürsorgevereins für Mädchen, Frauen u. Kinder, M. d. R., Dortmund.

Für die Benutzung des Lexikons
ist zu beachten:

In der Übersicht der Artikel (S. IX ff.) und in der Artikelreihe **vermißte Stichwörter** sind durch das umfassende Personen- und Sachregister am Schluß des zweiten Bandes auffindbar.

Das *Stichwort* eines Artikels ist im laufenden Text nur mit dem Anfangsbuchstaben wiedergegeben. *Besondere Abkürzungen* sind gelegentlich am Eingang des Artikels vermerkt. Darüber hinaus kann je nach dem Zusammenhang und dem obwaltenden Verständnis ein häufig vorkommendes Wort nach erstmaligem Ausschreiben abgekürzt werden, z. B. Mittelalter (MA.) u. ä. Gewöhnlich fällt auch bei Adjektiven da, wo das Verständnis nicht leidet, die Schlußsilbe: lich, isch u. ä. fort.

Ständige Abkürzungen sind folgende:

a. a. O. = am angeführten Ort
Abt. = Abteilung
ao. Prof. = außerordentlicher Professor
Art. = Artikel
Bd. = Band
bes. = besonders
betr. = betreffend
BGB. = Bürgerliches Gesetzbuch
bzw. = beziehungsweise
Diss. = Dissertation
ebd. = ebenda
evang. = evangelisch
geb. = geboren
gegr. = gegründet
gest. = gestorben
GVBl. = Gesetzverordnungsblatt
H. = Heft
hrsg. = herausgegeben
Hrsg. = Herausgeber
Jahrh. = Jahrhundert
i. e. S. = im engeren Sinne
Jhrg. = Jahrgang
insbes. = insbesondere
kath. = katholisch
Kgl. = königlich
Kl. = Klasse
KMBl. = Kultusministerialblatt
MinBek. = Ministerialbekanntmachung
MinBl. = Ministerialblatt
MinErl. = Ministerialerlaß
N. F. = Neue Folge
o. ä. = oder ähnlich
o. hon. Prof. = Honorarprofessor
o. ö. Prof. = ordentlicher öffentlicher Professor
o. J. = ohne (Erscheinungs-) Jahr
päd. = pädagogisch
Priv.-Doz. = Privatdozent
protest. = protestantisch
Rel.-U. = Religionsunterricht
RJWG. = Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
RVerf. = Reichsverfassung
s. = siehe
S. = Seite
s. d. = siehe dort
sog. = sogenannt
StGB. = Strafgesetzbuch
s. Z. = seiner Zeit
Tl. = Teil
u. = und
u. a. = und andere
u. ä. = und ähnliches
u. E. = unseres Erachtens
usw. = und so weiter
u. W. = unseres Wissens
vgl. = vergleiche
VO. = Verordnung
z. B. = zum Beispiel
z. T. = zum Teil
Ztschr. = Zeitschrift
z. Z. = zur Zeit

Als **Zeichen** sind üblich:

% = vom Hundert
§ = Paragraph
* = geboren
† = gestorben

VI = Sexta
V = Quinta
IV = Quarta
U III = Untertertia
O III = Obertertia
U II = Untersekunda
O II = Obersekunda
U I = Unterprima
O I = Oberprima

Für Maße, Gewichte, Geldwesen usw. gelten im allgemeinen die amtlichen Abkürzungen.

Unter **Schrifttum** erfolgt die Aufzählung der für das betr. Thema wesentlichsten und wichtigsten Werke und Abhandlungen nach methodischen und chronologischen Gesichtspunkten. Bei der Darstellung der Literatur wird der Gedankengang des Artikels eingehalten. Der *Verlagsort* wird nur bei im Ausland erschienenen Werken und bei deutschen Werken vor dem Jahre 1870 genannt. Das *Erscheinungsjahr* ist in Klammern gegeben. Umfaßt ein Werk mehrere Bände, die sämtlich als Literatur für den Artikel in Betracht kommen, so wird deren Anzahl mit dem Erscheinungsjahr des ersten und des letzten Bandes angegeben, z. B.: «F. Schmidt u. O. Boelitz, Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande (2 Bde., 1927/28)». Kommt von einem mehrbändigen Werk nur ein Band in Frage, so wird dieser durch eine römische Ziffer bezeichnet, z. B.: «H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit II (^{2}1922)». Die Anzahl der *Auflagen* wird, wie aus dem vorhergehenden Beispiel ersichtlich, durch eine Indexziffer vor dem Erscheinungsjahr der letzten Auflage bezeichnet. Durch den Gedankenstrich vor dem Titel eines Werkes wird der Verfasser des vorhergehenden Werkes wiederholt.

A

Abendgymnasium u. Abendschule.

[AG. = Abendgymnasium, AS. = Abendschule.]

I. Entwicklung: Die Anregung zur Gründung des ersten AG.s in Deutschland ging von *P. A. Silbermann*-Berlin aus, der 1927 aus den Vereinigten Staaten zurückkehrte, wo er sich mehrere Monate zum Studium der allerdings etwas anders gearteten «*Evening High Schools*» (Abendhochschulen) aufhielt. Die Stadt *Berlin* bewilligte zur Durchführung des Planes bereits am 1. IX. 1927 eine größere Summe u. stellte die notwendigen Räume u. Lehrmittel in einer höheren Schule zur Verfügung. Das Ministerium für Wissenschaft, Kunst u. Volksbildung beurlaubte Silbermann, der vor u. während des Krieges Direktor einer deutschen Auslandschule gewesen war u. sich von 1919 bis 1925 innerhalb des Berliner Volksbildungswesens organisatorisch u. als Dozent betätigt hatte, zur Einrichtung u. Leitung des Berliner AG.s. Auch die führenden Arbeitgeber- u. Arbeitnehmer-Verbände Berlins unterstützen die neue Bildungsstätte nach Kräften. Das AG. wird verwaltet von einem *Kuratorium,* in dem die Stadt Berlin, das Preuß. Unterrichtsministerium u. das Provinzialschulkollegium vertreten sind. Ihm gehören ferner führende Persönlichkeiten der Arbeitgeber- u. Arbeitnehmerschaft an. Das AG. hat sich in kurzer Zeit von einer Einzelerscheinung zu einem anerkannten Schultyp u. zu einer neuen päd. «*Bewegung*» entwickelt. Außer in Berlin ist die höhere Abendschule in 6 deutschen Großstädten (Köln, Hannover, Essen, Kassel, Gelsenkirchen, Hameln) als kommunale Anstalt oder doch mit städt. u. staatl. Zuschüssen eine Dauereinrichtung geworden.

II. Ziel u. Aufbau: Das AG. will strebsamen, geistig bes. veranlagten u. willensstarken Männern u. Frauen von mindestens 18 Jahren, die im allgemeinen nur über Volksschulbildung verfügen, bereits im Berufsleben stehen u. in ihm verbleiben wollen, ohne größeren Kostenaufwand die Möglichkeit geben, zur stärkeren Entwicklung ihrer besondern Fähigkeiten die gründliche, systematisch aufbauende Allgemeinbildung einer höheren Schule sich anzueignen u. sich damit auch das geistige Rüstzeug u. die sonstigen Voraussetzungen für ein besseres Vorwärtskommen in Beruf u. Leben zu schaffen. Es will keineswegs die Zahl der sog. Pressen um eine neue vermehren, es will noch viel weniger durch Anreiz zum Hochschulstudium die Zahl des akademischen Proletariats vergrößern helfen. *Nur hervorragend Begabte sollen um des wirklichen Fortschritts willen mit allen erreichbaren Mitteln dem Universitäts- bzw. Hochschulstudium zugeführt werden.* Ihre Zahl wird schon deshalb niemals groß sein können, weil die im Laufe vieler Jahre gestellten Anforderungen an Ausdauer, Willenskraft u. Energie zu groß sein werden. Je auserlesener von Anfang an die Zahl derer ist, welche das AG. besuchen, um so größer wird der Segen sein, der von ihm ausgehen wird. In Berlin konnten von 1600 Geprüften (Intelligenzprüfungen, Kolloquien, Aufsätze) im ersten Jahr nur etwa 100 zugelassen werden.

Als verwandte Schulgattung kommt in erster Linie die *Deutsche Oberschule* (s. d.) in Frage, weil ihr Lehrplan sich unmittelbar an die Volksschulkenntnisse anschließt. Danach würde das AG. die Klassen *O III bis O I* umschließen u. in 5 Jahren zur Reife führen.

Lehrfächer des AG.s sind: Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie u. als erste Fremdsprache, in O III beginnend, Englisch, als zweite, mehr nebenfachliche, Latein oder Französisch von U II ab. Für die *Reifeprüfung* sollen zum wenigsten die gleichen Forderungen gestellt werden, welche auch an die Abiturienten der Deutschen Oberschule gestellt sind. Es wäre zu erwägen, ob nicht in Anpassung an die Eigenart der Lehranstalt gewisse, der Begabung der einzelnen Schüler entsprechende *Wahlfächer* herausgehoben werden könnten, in denen alsdann mehr als durchschnittl. Leistungen eines Abiturienten aufgewiesen werden müßten.

Der Unterricht findet meist an den 5 ersten Wochentagen spätnachmittags, spätestens in der Zeit von 7—10 Uhr abends statt. In 3 Zeitstunden werden 4 Lehrstunden von je 45 Minuten gegeben. Auf diese Weise fallen 20 Wochenstunden auf jede Klasse. Die Hauptarbeit wird in der Klasse geleistet. Für die Durcharbeitung der in der Klasse behandelten Stoffgebiete, für

größere Lektüre sowie für sonstige Vorbereitung (schriftl. Arbeiten usw.) verbleiben die freien Sonnabende u. Sonntage sowie 12 Wochen Ferien im Jahr, die (in Berlin) so geregelt werden sollen, daß der Unterricht etwa alle 8 Wochen durch eine Freiwoche unterbrochen wird u. die größeren Ferien in die Monate Juli u. August fallen. Als *Unterrichtsräume* kommen geeignete Klassenräume einer zentral gelegenen Lehranstalt in Frage. Die ebenda vorhandenen Lehr- u. Anschauungsmittel (Laboratorien usw.) werden in den Dienst des AG.s gestellt.

Die Lehrkräfte sind Studienräte, welche eine starke Hingabe an die Eigenart der besondern Lehraufgabe auszeichnet u. die bereits über eine längere Erfahrung in der Erwachsenenbildung (s. d.) verfügen. Insbes. müssen sie die Gabe besitzen, reiferen Menschen einen großen Wissensstoff aus größeren Zusammenhängen heraus darzustellen.

Das Schulgeld ist einigermaßen dem Erwerbseinkommen der in der Berufsarbeit stehenden Schüler angepaßt, dementsprechend äußerst gering. In Berlin ist, abgesehen von einer Halbjahrsgebühr in der Höhe von *M* 10.—, der Besuch völlig unentgeltlich. Bedürftigen wird das Schulgeld ganz oder teilweise erlassen. Auch die Lehrbücher werden bedürftigen Schülern kostenlos zur Verfügung gestellt.

III. Wertung: Die neue Schulform hat die Lehrerschaft vor ganz neue päd. Probleme gestellt. Um grundlegende Fragen, wie Organisation, Schülerauswahl, Schuldisziplin, Lehrplan, Methode usw., zu klären, wurde eine eigene wissenschaftl. Zeitschrift ins Leben gerufen: «*Das Abendgymnasium*» (hrsg. von Prof. Dr. P. A. Silbermann im Verlag Bong, Berlin W 57).

1. In der deutschen Öffentlichkeit hat die ganz aus dem Rahmen des Hergebrachten fallende neue Bildungsstätte eine ziemlich «*gemischte*» *Beurteilung* erfahren. Skeptiker haben behauptet, daß es für eine normale Gesundheit unmöglich sei, neben einer anstrengenden achtstündigen Berufsarbeit auch noch die Last des Abendunterrichts an 5 Wochentagen auf sich zu nehmen. Auch hat man die Entsagungsfreudigkeit gegenüber den Zerstreuungen des Lebens für die große Masse der Schüler bezweifelt. Schließlich wurden ein Nachlassen der Berufsfreudigkeit u. daraus entstehende Konflikte zwischen Schülern u. ihren Arbeitgebern befürchtet. Die ersten Erfahrungen, ferner die Äußerungen von Schülern, die auf Grund einer allgemeinen Umfrage von Silbermann im Päd. Zentralblatt veröffentlicht werden, scheinen wohl geeignet, die gehegten Befürchtungen auf ein richtiges Maß zurückzuführen. Abgesehen von den Schwierigkeiten der Übergangszeit, wird die Abendarbeit ohne Ermüdungs- oder Entkräftigungserscheinungen ertragen, ja häufig als ein Ausgleich u. als eine Entspannung empfunden. Im ganzen sind die Schüler der Ansicht, daß die Anstrengungen nicht so groß sind, wie sie Außenstehenden erscheinen könnten. Konflikte mit den Arbeitgebern, beispielsweise Ablehnung von Überstundenarbeit in Fabrik u. Kontor, kommen nur gelegentlich vor. Es wird aber auch vom Gegenteil, von Mehrleistungen u. von entgegenkommender Haltung der Arbeitgeber berichtet.

Soweit Berichte über das erste Schuljahr vorliegen, werden die jährl. *Abgänge* infolge des Studiums auf 20 % beziffert. Eine derartige Schrumpfung ist aber von vornherein in Rechnung gestellt, mithin sogar erwünscht, um die Klassen auf eine normale Teilnehmerzahl zurückzuführen. Trotz aller Bedenken erscheint das AG. als ein lebensfähiger, zukunftsreicher Schultyp, in sozialer Hinsicht als ein Ventil u. als Mittel des Aufstiegs für Unbemittelte. Seine weitere Entwicklung verdient aufmerksame Beobachtung.

2. Es soll allerdings auch nicht verschwiegen werden, daß weite Kreise dem AG. gegenüber eine viel kritischere Haltung, als es im Vorhergehenden zum Ausdruck kommt, einnehmen. Es ist jedenfalls zu überlegen, ob in einer Zeit, wo wir jährlich 25000 Abiturienten haben, noch neue Einrichtungen gesucht werden müssen, um diese Zahl zu vermehren. Man kann es jedenfalls begreiflicherweise außerordentlich bedauern, wenn hochbegabte Menschen aus den werktätigen Schichten durch das AG. noch herausgezogen werden. Daß wir sie dort dringend brauchen, davon sind alle überzeugt. Bei vollem Verständnis für «Spätberufene» u. ihrer oft providentiellen Bedeutung sehen doch viele in der ganzen Bewegung des AG.s u. der AS.n einen Reflex des Intellektualismus, der sich gerade jetzt wieder unheilvoll auswirkenden verkappten Aufklärung u. einer falschen Berufsauffassung u. Berufswertung.

Schrifttum: P. A. Silbermann, Vom Berliner AG., in: Ztschr. für gemeindl. Schulverwaltung, Jhrg. 1927, II 367—369; — Das AG. (1928); Das AG., Ztschr. f. das deutsche Abendschulwesen u. den Erwachsenenunterricht (1. Jhrg. 1928/29).

I—III. 1. *H. Heinrichs.* III. 2. *J. Spieler.*

Abstraktion.

I. Der psychische Vorgang: 1. Allgemeinpsychologisches. Der seelische Vorgang der A. wurde zuerst von *O. Külpe* (s. d.), dem Begründer der modernen Denkpsychologie (s. d.), untersucht. Er definiert ihn als den «Prozeß, durch den es gelingt, einzelne Teilinhalte des Bewußtseins hervorzuheben u. andere zurücktreten zu lassen». Dieses Hervorheben ist mehr als Klarerwerden, als Verstärkung des Grades der Bewußtheit, es ist ein Scheiden u. Loslösen aus dem

Zusammenhang des primären ganzheitl. Erlebens, u. damit ein Verselbständigen von Teilinhalten des Bewußtseins. In Bezug auf diese isolierten, begünstigten Inhalte spricht man von *positiver A.,* während das Absehen von den übrigen als *negative A.* bezeichnet wird. Der A.sprozeß kann willensmäßig bestimmt sein, indem die positive A. im Sinne der Aufgabe erfolgt, wobei eine stärkere Einstellung auf positive A. von einer gesteigerten negativen A. der übrigen Inhalte begleitet ist.

Der A.sprozeß darf nicht einfach mit der Begünstigung bestimmter Inhalte durch Aufmerksamkeitshaltungen gleichgesetzt werden, er stellt vielmehr einen *Denkvorgang,* einen Sonderfall der Apperzeption, dar. Die Aufmerksamkeit steht daher zu den A.svorgängen im gleichen Verhältnis wie zur *Apperzeption* (s. d.). Wird aus einer anschaul. Gegebenheit ein Merkmal abstrahiert, etwa aus einem optischen Eindruck eine bestimmte Farbnuance, so ist nicht nur diese Qualität gegeben, sondern es ist auch das Bewußtsein vorhanden, daß dies ein Teilinhalt des primären Gesamtbildes ist. Zur A. gehört also das Bewußtsein der Beziehung der Zugehörigkeit, hier von Teil u. Ganzem. Diese beziehl. Auffassung macht die A. zu einem Denkvorgang, zu einem Urteil. Da es sich hierbei um die analytisch-beziehl. Heraushebung von Einzelmomenten aus perzeptiven Gesamteindrücken handelt, stellt sich die A. als eine *analytische Apperzeption* dar. Sie ist die genetisch-primäre Funktion des Denkens, die zur *Bildung von Begriffen* (s. Art. Begriff u. Begriffsbildung) führt u. in der die ganze gedankl. Erfassung der perzeptiv gegebenen Welt ihren Ursprung hat.

2. Kinderpsychologisches. Beim frühkindl. Erleben kann zunächst von A. im oben charakterisierten Sinne noch nicht die Rede sein. Das sinnvolle Verhalten des Kindes basiert auf anschaul.-affektiven Ganzheitserlebnissen, wie sie dem primitiven Bewußtsein überhaupt eigentümlich sind. Dabei treten affektiv bedeutsame Qualitäten gegenüber weniger bedeutsamen durchaus hervor, sie dominieren im Gesamterlebnis, bilden gewissermaßen sein Zentrum. Sie werden aber noch nicht isoliert u. als Einzelzüge apperzeptiv erfaßt, sondern bleiben umkleidet von der Fülle weniger gewichtiger anschaul. u. affektiver Mitgegebenheiten. Nach der anschaul. Seite handelt es sich um Gestalterlebnisse (s. Art. Gestalt- u. Ganzheitspsychologie), deren hervorstechende Züge von der Affektseite her bestimmt sind. Diese Eigenart frühkindl. Erlebens macht die vielen logischen Mißgriffe der Kinder bei Zuordnungen nach Ähnlichkeit, Verschiedenheit usw. verständlich, da für diese Beziehungen noch nicht abstrahierte Merkmale, sondern affektiv zentrierte Gesamterlebnisse maßgebend sind.

Die Entwicklung der A.sfähigkeit ist Voraussetzung für die Differenzierung des kindl. Erlebens überhaupt. Zu Beginn bilden objektives u. subjektives Erleben noch eine Einheit. Erst in dem Maße, wie die Entwicklung der A. fortschreitet, werden die Eindrücke der objektiven Umweltswirklichkeit von den subjektiven Affekt- u. Willenserlebnissen gesondert erlebt. Die Trennung findet nicht mit einem Male, sondern allmählich, auf den verschiedenen Gebieten des Erlebens verschieden schnell statt. Beim Eintritt in die Schule ist sie noch nicht allgemein vollzogen. Denn die A.sfähigkeit nimmt — wie die Untersuchungen von *Koch* u. *Habrich* zeigen — auch im Laufe der Schulzeit noch allmählich zu. Erst in dem Alter von 9—10 Jahren, das daher auch als eine Zeit starker Wirklichkeitszuwendung bezeichnet werden kann, findet man ein Überwiegen gelungener A.sleistungen im Sinne der Allgemeinpsychologie.

II. Pädagogische Folgerungen: Wegen der grundlegenden Bedeutung der A. für die geistige Entwicklung ist die Förderung der A.sfähigkeit eine wesentl. Aufgabe der Erziehung. Ein bloßes Hinlenken der Aufmerksamkeit auf Einzelzüge u. Eigenschaften der Gegenstände genügt aber nicht; sie müssen in ihrem Bezug erfaßt werden. Das geschieht methodisch am sichersten im Rahmen von Aufgaben, deren Lösung nur auf Grund richtiger A. möglich ist. Doch darf man in den ersten Schuljahren von den A.sleistungen des Kindes noch nicht zu viel erwarten. Abstrakte Regeln sind noch nicht verständlich; sie müssen in konkrete Beispiele gekleidet sein. Auch sind Zahlerlebnisse zunächst noch stark an anschaul. Grundlagen gebunden, entwickeln sie sich doch aus anschaulich-gestalthaften Ordnungen. Es ist daher darauf zu achten, daß A.saufgaben dem kindl. Erlebnisstande entsprechen, damit nicht durch eine abstrakt-rationale Denkweise eine Verfrühung der kindl. Entwicklung herbeigeführt wird.

Schrifttum: O. Külpe, Versuche über A., in: Ber. ü. d. I. Kongr. f. exp. Psych., hrsg. von F. Schumann (1904); A. Grünbaum, Über die A. der Gleichheit, in: Archiv f. d. ges. Psych. XII (1908); A. Koch, Experimentelle Untersuchungen über die A.sfähigkeit von Volksschulkindern, in: Ztschr. f. angew. Psych. 7 (1913); J. Habrich, Über die Entwicklung der A.sfähigkeit von Schülerinnen, in: Ztschr. für angew. Psych. 9 (1915); M. v. Kuenberg, Über A.sfähigkeit u. Entstehung von Relationen beim vorschulpflichtigen Kinde, ebd. 17 (1920); J. Wittmann, Raum, Zeit u. Wirklichkeit, in: G. Martius u. J. Wittmann, Die Formen d. Wirklichkeit (1924); W. Eliasberg, Psychologie u. Pathologie der A. Eine experimentelle Untersuchung über aufgabefreie (natürl.) Beachtungsvorgänge an vorschulpflicht. Kindern, normalen Erwachsenen, akad. Gebildeten, Aphatikern, Dementen u. versch. Fällen von Hirnverletzung, unter bes. Berücksichtigung der Beziehung des Denkens zur Sprache (1925). *W. Hansen.*

Abteilungsunterricht.

Auf dem geradesten Wege lassen sich die Aufgaben der Volksschule da lösen, wo es möglich ist, die Kinder verschiedenen Alters u. verschiedener Bildungsstufe in getrennten Klassen zu unterrichten (vollausgebaute Schulsysteme). In vielen ländl. Gegenden u. oft bei Schulen einer konfessionellen Minderheit läßt sich das aber nicht durchführen; hier müssen Lehrplan u. Unterrichtsgestaltung den veränderten Verhältnissen angepaßt werden.

Das Folgende entspricht in der Hauptsache *preuß.* Verhältnissen u. wird im Süden oft als «*Gruppenunterricht*», «*Bildung von Unterrichtsgruppen*» bezeichnet. In *Bayern* z. B. bedeutet A. das zeitlich aufeinanderfolgende Unterrichten von Schulabteilungen durch die näml. Lehrperson bei Abwesenheit der andern Teile.

In *Baden* wird oft zum Zweck einer erhöhten individualisierenden Einwirkung die Klasse in eine kleinere, schwächere u. in eine größere, leistungsfähigere (begabtere) Abteilung aufgeteilt, die in einigen Stunden oder Fächern vom selben Lehrer nacheinander getrennt, in andern gemeinsam unterrichtet werden. *J. Spieler.*

I. Lehrplan: «Die vollausgebaute Schule, in der jeder Jahrgang eine eigene Klasse bildet, wird in ihrem Lehrplan ein höheres Maß u. eine größere Mannigfaltigkeit von Einzelstoffen aufweisen als die wenig gegliederte, die genötigt ist, mehrere oder alle Jahrgänge in einer Klasse zu vereinigen» (Richtlinien des Preuß. Min. für W., K. u. V. für den Lehrpl. der Volkssch.). Die Festsetzung dieser Pläne auf Grund der in den Richtlinien aufgestellten Ziele ist den Schulinspektoren der einzelnen Bezirke vorbehalten.

II. Das Bilden von Abteilungen: In den wenig gegliederten Schulen sind im Unterrichte Abteilungen (Gruppen) zusammenzufügen, die mehrere Jahrgänge mit annährend gleicher Bildungsstufe vereinigen. Es empfiehlt sich, diese Gruppierungen nicht starr in allen Fächern beizubehalten, sondern die Art des Unterrichtsstoffes darüber entscheiden zu lassen, ob Abteilungen getrennt oder zusammen unterrichtet werden können. In der *einklassigen Schule* wird der A. zumeist in folgender Form durchgeführt: Im *Religionsunterricht* werden 2 Abteilungen gebildet: 2. Abt.: 1./3. Schuljahr, 1. Abt.: 4./8. Schuljahr; im *Leseunterricht* 4 Abteilungen: 4. Abt.: 1. Schuljahr, 3. Abt.: 2. Schuljahr, 2. Abt.: 3./4. Schuljahr, 1. Abt.: 5./8. Schuljahr. (Die gleichen Abteilungen gelten auch für den *Aufsatzunterricht;* die *Rechtschreib-* u. *Sprachübungen* werden in den unteren Jahrgängen möglichst an den Lesestoff, in den oberen an die Aufsatzberichtigung geknüpft.) Da die Zahlenräume u. die Rechenoperationen in den einzelnen Schuljahren so verschieden sind, muß im Rechnen der A. am weitesten durchgeführt werden. Hier unterscheidet man durchweg 5 Abteilungen: 5. Abt.: 1. Schuljahr, 4. Abt.: 2. Schuljahr, 3. Abt.: 3./4. Schuljahr, 2. Abt.: 5./6. Schuljahr, 1. Abt.: 7./8. Schuljahr. — Die Jahrgänge 1/3 werden zum heimatkundl. Anschauungsunterricht vereinigt (die Schulneulinge werden im ersten Halbjahr gesondert unterrichtet), die oberen Jahrgänge bilden in der *Geschichte, Erdkunde* u. *Naturkunde* eine Abteilung, in der gewöhnlich in zwei Jahreskursen das Wichtigste aus diesen Fächern behandelt wird. Naturlehre kommt nur für den 7./8. Jahrgang in Frage. Im *Zeichnen* arbeiten die Kinder durchweg in 3 Abt.en (Jahrg. 1/2, 3/4, 5/8), in der *Musik* u. im *Turnen* in 2 Abt.en (Jahrg. 1/2, 3/8), in der *Nadelarbeit* in 2 Abt.en (Jahrg. 3/4, 5/8).

In den *zwei-, drei-* u. *vierklassigen* Schulen ist die Gliederung nicht einheitlich. An manchen Stellen bilden auch heute noch in den zweiklassigen Schulen die Schuljahre 1/2 u. die Schuljahre 3/8, in den dreiklassigen Schulen die Schuljahre 1/2, 3/5, 6/8 u. in den vierklassigen Schulen die Schuljahre 1/2, 3/4, 5/6, 7/8 eine gemischte Klasse mit zwei Abteilungen im Rechnen u. Deutschen (in den zweiklassigen Schulen auch in den Realien).

Diese Einteilungen verschieben sich aber überall da, wo man sich bemüht, die so bedeutungsvolle, individuelle Bildung u. Erziehung der Knaben u. Mädchen durchzuführen, die natürlich eine Trennung der Geschlechter in den oberen Jahrgängen voraussetzt. In den *zweiklassigen* Schulen ist dann die Zusammensetzung etwa folgende: Die Lehrerin unterrichtet in einer Klasse (3 Abt.) die Jahrgänge 1/2 Knaben u. Mädchen u. die Jahrgänge 5/8 Mädchen, der Lehrer die Jahrgänge 3/4 Knaben u. Mädchen u. die Jahrgänge 5/8 Knaben (3 Abt.). In den *dreiklassigen* Schulen können sich die Klassen zusammenfügen: 1./2. Jahrgang Knaben u. Mädchen (2 Abt.) — 3. Jahrgang Knaben u. Mädchen u. 5./8. Jahrgang Mädchen (3 Abt.) — 4. Jahrgang Knaben u. Mädchen u. 5./8. Jahrgang Knaben (3 Abt.); in den *vierklassigen* Schulen: 1./2. Schuljahr Knaben u. Mädchen (2 Abt.) — 3./4. Schuljahr Knaben u. Mädchen (2 Abt.) — 5./8. Schuljahr Mädchen (2 Abt.) — 5./8. Schuljahr Knaben (2 Abt.).

III. Unterrichtsverfahren: Mit Rücksicht auf die Durchführung des Gesamtunterrichts (s. d.) im 1. Schuljahr fordern die Richtlinien des Preuß. Ministeriums: «Um diesen lebensvollen Gesamtunterricht, der ein ständiges Mittätigsein des Lehrers mit den Kindern erfordert, auch in wenig gegliederten Schulen zu ermöglichen, ist der Stundenplan dieser Schulen so einzurichten, daß für die neuaufgenommenen Schüler 4 Stunden in der Woche angesetzt werden, in denen der Lehrer in Abwesenheit der andern Schulabteilungen sich ausschließlich mit ihnen allein beschäftigt.

In den ersten Wochen des Schuljahrs wird der Unterricht für die Schulneulinge in solchen Schulen, soweit nicht Teilnahme an Bewegungsspielen, Beschäftigung mit malendem Zeichnen oder ähnliches in Frage kommt, zweckmäßig auf diese Stunden zu beschränken sein.» Der A. mit seiner geteilten Zeit zwingt den Lehrer zu ganz konzentrierter Arbeit. Nur bei weiser Beschränkung des Stoffes, wohlüberlegter, zielsicherer Führung der verschiedenen Abteilungen sowohl im mündl. Unterricht als auch bei der stillen Beschäftigung, bei gesteigerter innerer u. äußerer Disziplin der Schüler kann hier erfolgreiche Bildungsarbeit geleistet werden. Stärkere Vereinheitlichung (Zusammenschau) der Unterrichtsgegenstände (s. Art Gesamtunterricht) würde ohne Zweifel auch in die Arbeit der wenig gegliederten Schulen mehr Ruhe u. Geschlossenheit hineinbringen.

Schrifttum: K. Eckhardt, Die Arbeitsschule auf dem Lande ([2]1924); P. Kaestner, Zur Frage der Schulgliederung u. der Grundschule (1925); H. Riffel, Stoffplan für den Gesamtunterricht im 1. u. 2. Schuljahr der Landschule (1925); M. Spielhagen, Gesamtunterricht in der einklassigen Landschule im 1. u. 2. Schuljahr unter bes. Berücksichtigung der sprachl. Schulung ([2]1927); Richtlinien des Preuß. Min. für W. K. u. V. für die Lehrpläne der Volksschule ([9]1928); H. Scheufgen, Gesamtunterr. in Landschulen (1928); «Blätter für den A.» Begr. u. geleitet von R. Peerz (Wien u. Znaim, 25. Jhrg. 1928). *J. Rieffert.*

Affekt.

I. Begriff u. Wesen: Der Begriff des A.s ist in der Psychologie noch nicht eindeutig festgelegt; nicht selten wird das Wort heute noch in der ganz allgemeinen Bedeutung von Gefühl (s. d.) oder Emotion überhaupt gebraucht. Im engeren Sinne versteht man, bes. seit Kant, unter A. ein plötzlich abnorm gesteigertes Gefühl, das eine Störung des Vorstellungs- u. Denkverlaufes nach sich zieht. Dazu werden in neuerer Zeit mehr u. mehr die innerkörperl. Begleiterscheinungen (die Veränderungen der Atmung, des Pulses, des Blutdrucks, der Darmtätigkeit), sowie die Ausdrucksbewegungen (Mienenspiel, Gesten, Handlungen) hervorgehoben. Doch wird man darüber hinaus, wenn man das eigentl. Wesen des A.s erfassen will, seine typische *Ablaufsform* betonen müssen, die in der ausgesprochenen Tendenz zum *Ausdruck*, zur *Reaktion* besteht. Durch diese auf die Reaktion gerichtete Ablaufsform unterscheidet sich der A. wesentlich vom reinen *Gefühl* u. nimmt eine Mittelstellung zwischen diesem u. der eigentl. *Zielhandlung* ein. Gleichzeitig aber verrät er darin seine biologische Herkunft aus dem Instinkt, u. man kann ihn geradezu als eine mehr oder weniger modifizierte *Instinkthandlung* bezeichnen, indem er, rückwärts gesehen, eine plötzl. Reaktion des gesamten Organismus auf die momentane u. darum jede Überlegung ausschließende Wirksamkeit eines positiv oder negativ erlebten Reizes darstellt. Dabei sind dann jene innerkörperl. Veränderungen nicht als bloße Begleiterscheinungen anzusehen, sondern als dispositionell angelegte Mechanismen, die, durch die Ahnung eines Wertes oder Unwertes ausgelöst, der Vorbereitung u. Einleitung der äußern Reaktion dienen. Sie sowohl wie die Ausdrucksbewegungen zeigen bei Menschen wie bei Tieren eine Gleichförmigkeit, wie sie nur von instinktmäßigen Abläufen erwartet werden kann. — Der biologischen Herkunft des A.s entspricht auch die Art der Reize, die ihn veranlassen können: Es sind vornehmlich solche Werte oder Unwerte, die das *Leben*, u. im besondern das *individuelle* Leben, das *eigene Ich* u. seine Auswirkung irgendwie berühren. (Körperl. Schmerz u. Wollust, persönl. Macht u. Ohnmacht, Verhaltungsweisen der Menschen sowie Ereignisse der Umwelt, die die eigenen Wünsche u. Bestrebungen — meist unerwartet — zu fördern oder zu hemmen scheinen.) Weniger affektiv geladen ist dagegen jene Gemütssphäre, in der sich die objektiven (geistigen, ethischen u. religiösen) Werte widerspiegeln. Aber auch diese können zu A.en Anlaß geben, wenn sie nämlich so innig mit der eigenen Persönlichkeit verschmolzen sind, daß sich das Ich gewissermaßen mit ihnen identifiziert u. ihr Auftreten demnach als Förderung oder Hemmung des eigenen Seins empfunden wird (z. B. im heiligen Zorn).

II. Wirkungen: Als Instinkthandlung ist der A. darauf angelegt, eine Reaktion hervorzubringen, die nicht durch Überlegen u. Denken, sondern durch die (vom Reiz ausgelöste) *Gesamteinstellung* des Organismus geleitet wird (s. oben über den Sinn der innerkörperl. Veränderungen). Daraus erklärt sich die Tatsache, daß mit dem A. ganz allgemein eine mehr oder weniger ausgeprägte Störung des Vorstellungs- u. Denkverlaufes einhergeht. Hinzu kommt die jedem A. innewohnende Tendenz, zur entsprechenden Reaktion fortzuschreiten, infolge derer sich das Schwergewicht des gesamten Erlebens in seinem Verlauf von dem ursprünglich auslösenden Reiz (dem Wertverhalt) zum Ausdruck hin verlagert; u. nicht selten wird dieser, als die eigentl. Erfüllung des affektiven Geschehens, zum Selbstwert u. kann als solcher eine ständige Steigerung in u. durch sich selbst erfahren, während der ursprüngl. Ausgang des A.s, der betreffende Wert oder Unwert, ja sogar alle übrigen Bewußtseinsinhalte (von der gegenwärtigen Situation usw.), mehr u. mehr in den Hintergrund treten, um schließlich vollkommen verschwinden zu können (beim Zorn, Schreck, bei der Panik, aber auch im Jubel u. in der Begeisterung). Infolge dieser Selbststeigerung des A.s;

die also vor allem der Lust oder dem Drang zum Ausdruck entspringt, ist die Stärke des A.s relativ unabhängig von dem Gewicht des ihn auslösenden Wertverhaltes. (Der geringfügigste Anlaß kann im Zorn zu den schlimmsten Zerstörungen führen.) — Die Handlung aber, die im A. geschieht, ist nach allem Gesagten nicht als eigentl. Zielhandlung, sondern als *Ausdruckshandlung* anzusehen, woraus sich ihre besondere ethische u. rechtl. Bewertung herleitet.

III. Arten: Je nachdem, ob der Anlaß des A.s ein positiv oder negativ erlebter Reiz ist, kann von *Lust-* oder *Unlust-A.en* geredet werden (Freude, Jubel, Begeisterung — Schmerz, Zorn, Entsetzen). Doch ist diese Benennung u. Einteilung nur ungenügend, weil der Lust- u. Unlust-Charakter des auslösenden Reizes im Verlauf des A.s eine relativ untergeordnete Rolle spielen kann. (Man denke an die Zerstörungs*lust* beim Zorn, bei der Rache, — an die *Lähmung* bei jäher Freude, die selbst den Tod herbeiführen kann.) — Auch die von den körperl. Begleit- u. Ausdruckserscheinungen ausgehende Einteilung in *erregende* u. *lähmende* (sthenische u. asthenische) A.e trifft die charakteristischen Formen nur wenig. Zweckmäßiger ist es deshalb, nach dem *Gesamtverlauf* des A.s, nach seiner Bedeutung u. seinem *Richtungssinn* (als Reaktion auf einen Reiz) folgende Gruppen zu unterscheiden: 1. die reinen Expansions- oder Ausdrucks-A.e, bei denen ein innerer, durch das Erlebnis des Wertverhaltes bedingter Überschuß an Kraft, Spannung oder Bewegung zur Entfaltung, Entladung u. Ausbreitung drängt (Freude, Jubel, Begeisterung, Hoffnung, Erwartung — Verzweiflung, Trauer, Schmerz); 2. die Aktions- oder Tätigkeits-A.e, die sich unmittelbar oder mittelbar auf einen Wert oder Unwert bzw. deren Träger (Person oder Sache) richten, wobei sich die Aktivität zur reinen Expansion steigern kann (sympathische A.e der Liebe, der Erotik, der Freundschaft, der Hingebung, des Mitleids, — antipathische A.e, wie: Entrüstung, Zorn, Wut, Rache), u. 3. die Abwehr- u. Flucht-A.e, deren reaktiver Charakter nicht selten in völlige Passivität u. Lähmung («Bewußtseinsflucht») übergeht. Der auslösende Reiz braucht dabei nicht notwendig ein Unwert zu sein; vielmehr kann auch ein bes. wuchtig u. plötzlich wirkender Wert die Fluchtreaktion veranlassen (Erschütterung, Überwältigung, Überraschung — Bestürzung, Schrecken, Furcht, Angst).

IV. Individuelle Unterschiede u. Störungen: Die individuellen Unterschiede betreffen, abgesehen von den inhaltl. Richtungen der Affektivität (der Jähzornige, Schreckhafte, Übermütige) hauptsächlich deren Intensitätsgrade, die sich zwischen den beiden Extremen des stumpfen, affektlosen (Schwung- u. Begeisterungslosigkeit) u. des ausgesprochen affektiven Typus bewegen. Der letztere kann durch willentl. Selbstbeherrschung den Ausdruck seiner A.e zurückhalten, ohne darum der innern A.spannungen selbst unbedingt Herr zu sein.

Den beiden genannten Typen entsprechend, ergeben sich als *A.störungen* in der Hauptsache zwei Grundformen: 1. Der durch den Mangel an Fühlfähigkeit bedingte gänzl. *Ausfall von A.en,* der entweder gelegentlich in Schwäche- u. Erschöpfungszuständen oder dauernd in der Folge gewisser Geisteskrankheiten (Paralyse, Schizophrenie) als völlige Interesselosigkeit, Apathie u. Stumpfheit auftritt. — 2. Die wiederum teils aus besondern Anlässen, teils im Gefolge von Geisteskrankheiten (manisch-depressives Irresein, Hysterie, Neurasthenie) auftretende anomale *Übersteigerung* der allg. Affektivität (krankhafte Erregbarkeit) oder einzelner bestimmter A.e (Manie, Depression, Phobie, Tollwut). — Die durch den Alkohol u. andere Rauschgifte bewirkte momentane Steigerung der A.e hat (wohl hauptsächlich psychologisch bedingt) nicht nur die bekannte A.lahmheit im «Katzenjammer», sondern bei oftmaligem u. regelmäßigem Genuß der Gifte auch mehr u. mehr eine dauernde allg. Abstumpfung der normalen Affektivität zur Folge (der «Bierphilister»). — Die von der Psychoanalyse als «Verdrängung affektiver Komplexe u. deren unterbewußte Wirksamkeit» beschriebenen Erscheinungen sind meist nicht als eigentl. A.-störungen zu betrachten u. lassen sich bei ihrer großen Verschiedenheit teils auf die allg. Gesetzmäßigkeiten der Komplexbildung u. -ergänzung (s. Art. Komplex), der Reproduktion (s. d.) u. des Gefühlslebens (Irradiation des Gefühls u. sein Einfluß auf das psychische Geschehen), teils auf die besondern Gesetze der Affektivität (Tendenz zum Ausdruck) zurückführen.

V. Päd. Stellungnahme u. erziehl. Behandlung: Die päd. Fragestellung hat den A. in doppelter Hinsicht zu betrachten:

1. Als psychophysische Erscheinung entspringt der A. den natürl. Gesetzen des Organismus u. spielt in seinem Gesamthaushalt eine notwendige Rolle (man denke z. B. an die nachteilige Wirkung eines «stummen» Schmerzes, einer «verbissenen» Wut). Anderseits aber kann sowohl die Übersteigerung wie auch die Häufung von A.en schädl. Folgen nach sich ziehen u. ist deshalb unbedingt zu bekämpfen. Abgesehen von den allgemeinen Methoden der Willenserziehung wird es sich nicht selten als erfolgreich erweisen, wenn man die dem A. *entgegengesetzte* äußere Haltung einnimmt, die dann ihrerseits die entsprechende Erlebnisweise wachzurufen imstande ist. — Weil aber die Affektivität von der psychophysischen Konstitution des Individuums u. von seinem «Schicksal» im weiteren Sinne abhängig ist, so sind hier der Pädagogik Grenzen gezogen.

2. Als moralisches Phänomen bedarf der A. einer sittl. Bewertung. Den Keim des Unmoralischen trägt er nun einerseits dadurch in sich, daß er von dem ursprüngl. Gefühl hinweg zum puren Ausdruck, zum triebhaften Handeln tendiert, daß also zugunsten eines momentanen Dranges alles sonstige Werterleben aus dem Auge verloren wird. Anderseits haftet der A. dank seiner Herkunft aus dem Instinkt primär an der Ichsphäre des Gemüts, die sich dann, wenn sie keine Erweiterung durch objektive Werte erfährt, notwendig in sich selber mehr u. mehr differenziert, so daß sich schließlich der A. auf die Sicherung u. Befriedigung der kleinlichsten Wünsche u. Bestrebungen des Individuums richtet (der Unleidliche, Jähzornige ist meist der kleinlichste Egoist). — Beidemal also liegt die moralische Gefahr des A.s in der ihm innewohnenden Tendenz zur *Einengung des Werterlebens*, womit der *Hauptweg der erziehl. Beeinflussung* gewiesen ist: Erweiterung u. Bereicherung des Wertfühlens über die persönl. Wünsche u. Bedürfnisse hinaus u. innige Verschmelzung der objektiven Wertewelt mit der eigenen Persönlichkeit, so daß alles von außen her Andringende an dem *Maßstab der gesamten Wertskala* gemessen u. ihr entsprechend die vorhandene Affektivität (z. B. in der hohen, edlen Begeisterung, im gerechten Zorn, in der sittl. Entrüstung) eingesetzt wird. — Vgl. hierzu die Art. Gefühl, Gemüt, Willenspsychologie u. Willenspädagogik.

Schrifttum: A. Lehmann, Die Hauptgesetze des menschl. Gefühlslebens ([2]1914); — Die körperl. Äußerungen psychischer Zustände (3 Bde., 1899/1905); Th. Ribot, Psychologie der Gefühle. Aus dem Französ. von Chr. Ufer (1903); C. Stumpf, Gefühl u. Gefühlsempfindung (1928); A. Pfänder, Zur Psychologie der Gesinnungen (I [2]1922, II 1916); M. Scheler, Wesen u. Formen der Sympathie (1926). 3. Aufl. der «Phänomenologie der Sympathiegefühle». I. Bd. der Sinngesetze des emotionalen Lebens; W. McDougall, Grundlagen einer Sozialpsychologie. Nach der 21. Aufl. aus d. Engl. ins Deutsche übertr. von G. Kautsky-Brunn (1928); L. Frank, A.störungen (1913); H. Apfelbach, A.dynamik. Studien zu einer Psychologie der normalen u. anomalen Gemütsbewegungen des Menschen (1927). *F. Scola.*

Afghanistan
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

Bis in die jüngste Zeit lebten in A. die alten Einrichtungen des islamischen Unterrichtswesens fort. Erst Amanullah Chan begann mit seinem Regierungsantritt 1919, das Schulwesen nach europäischem Vorbild zu reorganisieren. Allgemeine Schulpflicht wurde eingeführt; etwa 100 *Elementarschulen* (Mekteb-i Mulkije) wurden eingerichtet. Früher gab es in Kabul nur 2 *höhere* Schulen: die Mekteb-i Harbije «Kriegsschule», eine Art Kadettenschule, aus der die Offiziere hervorgingen, u. die Mekteb-i Habibije, die eine allgemeine Ausbildung vermittelte. Neuerdings wurde noch eine Reihe von diesen «höheren» Schulen in den größeren Städten des Landes gegründet.

In allen islamischen Ländern lag stets die Bildung der Frau im argen. In A. richtete Amanullah Chan die erste *Mädchenschule* ein (Mekteb-i Mastûrât). Obwohl die glaubenseifrige, an alten Formen hängende Geistlichkeit, die Mollas, eine zeitweilige Schließung herbeiführten, blühte diese Schule bald wieder u. erzielte gute Erfolge. Eine Deutsche, Frau Dr. Iven, ist an der Schule angestellt.

Nach europäischem Vorbild gründete der fortschrittlich gesinnte König außerdem noch verschiedene *Fachschulen:* Mekteb-i San'aje (Gewerbeschule), Mekteb-i Hukkâm (Schule für Staats- u. Verwaltungslehre), Mekteb-i Misâhat (Vermessungsschule), Mekteb-i Quzzât (Rechtsschule) u. eine Bergbauschule nach deutschem Muster, deren Leiter der deutsche Dipl.-Ing. Dr. E. Kirst ist.

Europäische Schulen gibt es nur 2 in Kabul: Die *französ.* Schule (Mekteb-i Amanije) zählt etwa 100 Schüler. Direktor ist der Franzose Ténèbre. Die *deutsche* Schule (Mekteb-i Ali Amani, Direktor Dr. Iven) verfolgt das Programm einer deutschen Oberrealschule; an ihr sind 6 deutsche u. 8 afghan. Lehrer tätig. Die Besucherzahl beläuft sich auf ca. 300 Schüler.

Durch die reaktionäre Gegenbewegung u. den Sturz Amanullahs (1929) ist manches wieder in die alte Bahn zurückgeworfen worden. Ein klares Bild über die gegenwärtigen Verhältnisse läßt sich noch nicht zeichnen.

Schrifttum: W. Iven, Deutsche Bildungsarbeit in A., in: F. Schmidt u. O. Boelitz, Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande II (1928); Leszczyński, Schul- u. Pressewesen in A., in: Der neue Orient, 8. Jhrg., H. 3/4 (1925/26). *O. Spies.*

Afrika (Bildungs- u. Erziehungswesen).

I. Ethnologische Grundlagen: A. mit seinen verschiedenen Rassen, Kultur- u. Naturvölkern zeigt starke Gegensätze. Das europäische Christentum u. der arabische Islam suchen die Naturvölker A.s, für sich zu gewinnen; beide Teile nehmen die Schule in ihren Dienst. Ferner ist A. größtenteils Kolonialreich europäischer Mächte, deren Politik ebenfalls die Schule gebraucht. Der Schule sind bestimmte Ziele gewiesen, sie soll geistige Bedürfnisse befriedigen u. soziale, wirtschaftl. Probleme lösen helfen.

Am Mittelmeer (Algier, Tunis usw.) lebt 1 Million Europäer mit 12 Millionen Mohammedanern zusammen; im Süden bilden in der Südafrikanischen Union 1¾ Millionen Europäer mit 5 Millionen Bantu ein Staatswesen; dazwischen sitzen die sog. heidnischen Naturvölker ohne Schrift u. Schule.

Eine gute Übersicht — auch der sozialen Struktur — bietet eine Einteilung nach dem religiösen Bekenntnis, aufgestellt von *Roome* (1926): Heiden 83 274 795, Mohammedaner 47 825 690, Christen: Protestanten 2 500 000, Katholiken 2 350 000. *Zwemer* berechnete 1926 die Mohammedaner auf 48 190 000. Der Islam beherrscht den Norden A.s, eine scharfe Südgrenze besteht nicht, in schwachen Ausläufern dringt sie über den Sambesi; auch von Indien (bes. durch Händler von Bombay) her gelangt er an die ganze Ostküste. Der Islam kommt mit etwas Kultur, bringt (arabische) Schrift u. die den Eingeborenen willkommenen Schulen. Der Einfluß politischer, wirtschaftlicher u. religiöser Art der Europäer auf die Eingeborenen ist weit umfassender als der islamitische. Der Europäer besitzt die Verkehrsmittel (Eisenbahnlinien A.s in einer Länge von 35 000 engl. Meilen, Automobilrouten u. Flugzeuge). Der rasche Verkehr trägt viel zum Aufschwung des Schulwesens bei; er hilft die Nachteile der geringen Bevölkerungsdichte abschwächen. Jede Kolonialregierung dringt auf allgemeine Erlernung ihrer Verwaltungssprache. Der Bereich der französ. Sprache (französ. Kolonien u. belg. Kongostaat) erstreckt sich auf 4 Millionen engl. Quadratmeilen mit 50 Millionen Menschen; etwas größer ist die Einflußsphäre der engl. Sprache im Osten u. Süden. Die portugies. Sprache im Westen u. Osten reicht nicht über 3—4 Millionen engl. Quadratmeilen u. 8 Millionen Menschen; Italienisch (Somaliland, Erythräa, Libyen) u. Spanisch (mit Río Muni u. Río de Oro) haben noch geringere Ausdehnung.

II. Schulwesen: Aus dieser ethnologischen Grundlage ergibt sich, wie die Naturvölker A.s sich in einer sozialen Umwälzung befinden u. wie in diesem Prozeß der Schule eine wichtige Rolle zugewiesen ist.

Die Schulen teilen sich in Regierungs- u. in Privatschulen der Missionäre. Oft erhalten die Missionsschulen Staatsunterstützungen, aber gewöhnlich übt der Staat das Aufsichtsrecht, auch wenn sich die Missionen aus eigenen Mitteln erhalten.

1. Abessinien (4 Millionen Einwohner, Bevölkerungsdichte 10 Personen per Quadratmeile) besitzt eine altchristl. Kultur mit einer alten Kirchensprache *(Géez)*. 1907 wurde eine Regierungsschule errichtet (1924 160 Schüler, 30 standen im 4. Jahr). Diese Schüler wurden gewöhnlich Regierungsbeamte. Daneben bestehen die Privatschulen der Missionare. Katholiken u. Protestanten besitzen etwa 24 Schulen. $^1/_3$ davon mögen Stadtschulen, die andern Landschulen sein, mit ca. 1200 Schülern. Die Schulpläne gehen oft weit: Lesen, Schreiben, Rechnen, Geometrie, Zeichnen, Algebra, element. Chemie, Naturgeschichte, Geographie, Geschichte; Sprachen: Géez, Amharie, Galla, Französisch u. Englisch. Alle Versuche der Lazaristen, Handarbeitsunterricht durchzusetzen, scheiterten. Die Schüler widmen sich gewöhnlich dem Schreiberstande, entweder als Beamte oder bei Kaufleuten in den Hafenstädten.

2. Liberia (Westküste, moderne Republik, 1822 von aus Nordamerika zurückgebrachten Afrikanern gegr.). Ca. 30 000 Personen leben in den Küstenorten nach europäisch-amerikan. Art; die Bevölkerung des Hinterlandes ($1^1/_2$ Mill.) lebt als Naturvolk. Liberia ist ganz nach amerikan. Muster eingerichtet; 1921 war dieser Staat so geldschwach, daß er das Schulwesen Privatunternehmern überließ. 1921 waren 7513 Schüler — fast alle in den Missionsschulen (der Katholiken, Methodisten, Episkopalen, Baptisten, Lutheraner, afrik. Methodisten) — in der Regierungsliste eingetragen.

3. Ägypten (s. d.). Hier wollen wir bloß den Erfolg der Volksschule betrachten. Ägypten mit einer Bevölkerungsdichte von 30 Personen per engl. Quadratmeile besitzt 3000 Volksschulen. Diese werden von 180 000 Knaben, aber nur 2700 Mädchen besucht; von 100 Männern können 12 lesen u. schreiben, von 100 Frauen kaum 2.

Abessinien, Liberia, Ägypten sind die 3 Staaten, wo die Afrikaner Selbständigkeit besitzen; überall steht das Schulwesen nieder, u. man ist noch auf die Hilfe der Missionen angewiesen. Eine *Übersicht der Missionstätigkeit* in A. nach *Smith* (1926) gibt den folgenden Bestand: *Protest. Mission:* 2021 ordinierte Missionare, 38 126 nicht ordinierte, 2656 Frauenmissionare; Schulen 17 027, Schüler 926 793. *Kath. Missionare* (1923): Europäische Priester 2624, eingeborene Priester 145, Brüder 1598, Schwestern 6503, Katechisten 26 311. Da die Zahl der af. Eingeborenen-Christen für beide Konfessionen fast gleich ist, so wird die Zahl der Schulen u. Schüler auch gleich sein.

4. Die Union von Südafrika (S. A. U.) ist engl. Dominium u. besitzt so volle Selbständigkeit innerhalb des engl. Reichsverbandes; ihr Schulsystem zerfällt in Schulen für Europäer u. für Eingeborene; doch hält man sich auf der ganzen Linie an europäische Vorbilder. Universitäten bestehen in Kapstadt, Stellenbosch, Johannesburg; Universitätskollegien in Bloemfontein, Wellington, Grahamstown, Pretoria, Pietermaritzburg, Potchefstroom mit rund 200 Professoren, 300 Dozenten u. Assistenten u. 5000 Studenten. Für die Eingeborenen besteht in Fort Hare ein Kolleg mit 6 Professoren u. 80—90 Studenten. Für die Vorbereitung zur Matrikulation bestehen staatl. Schulen u. Privatschulen. Technische, Kunst-, Handels-, landwirtschaftl. Schulen u. Lehrerseminarien nebst Handwerker- u. Haushaltungsschulen mögen es 60 sein mit 4600 Schülern. Die Eingeborenen haben 26 Training-colleges mit rund 250 Lehrern u. 3000 Schülern. Nach der letzten Volkszählung (1921) bestanden 4750 Volksschulen mit 331 081 Schülern; für Eingeborene 3288 Schulen mit 251 872 Schülern; heute mag die Gesamtzahl der europ.

u. eingeborenen Volksschüler 600 000 — mit 13 000 Lehrern — betragen. In der S. A. U. stehen auch die Privatschulen unter Staatsaufsicht; gewährt der Staat Zuschuß an Geld, so nimmt er auch die Schulen in Leitung. Die meisten Missionsschulen erhalten Staatsunterstützung u. sind schon in den vorhin gegebenen Zahlen eingeschlossen. Die kath. Mission ist am Schulwesen beteiligt mit 250 Priestern, 300 Brüdern, 1800 Schwestern u. besitzt rund 300 Schulen. Die S. A. U. ist amtlich zweisprachig (Englisch u. Holländisch). Die Schulpläne halten sich eng an die englischen; die meisten Schulbücher kommen von England. Der erste akademische Grad (B. C.) von Südafrika gilt in Deutschland als Matrikulation. Im Schulbetrieb besteht sowohl Trennung der Geschlechter als Koedukation; die Schulen pflegen stark Spiel u. Sport, Schultheater, Debattierklubs, Schulvereine. Da kein Schulzwang besteht, die Kosten (oft muß die Eisenbahn zum Schulbesuch benützt werden) erheblich sind, schicken arme Eltern ihre Kinder nur wenige Jahre zur Schule; im 8. Jahre ist meistens nur noch $^1/_5$ des 1. Jahrganges da. Die eingeborenen Schüler wandten sich in früheren Jahrzehnten in der Regel dem Schreiberstande zu; sie wurden Lehrer, Katecheten, Dolmetscher u. ä. Heute, wo diese Berufe überfüllt sind, erlernt man die leichten Handwerke (Schneider, Schuster, Schreiner, Maler usw.). Ein Sechstel der Eingeborenenbevölkerung ist in die Städte gezogen u. hat europäische Lebensführung angenommen. Die Schulpläne für Eingeborene sind im allgemeinen etwas geringer im Umfang als die der Europäer; dagegen muß aber jedes eingeb. Kind eine Fremdsprache erlernen. Das Schulwesen der Union ruht — da der Islam u. das übrige asiatische Heidentum (Hindu, Parsen, Buddhisten) keinen Einfluß haben — auf christl.-protest. Anschauungen u. zeigt unter allen af. Staaten die günstigsten Ausblicke; heute stehen 3 Millionen Bantuheiden 2 Millionen Bantuchristen gegenüber, von denen die Hälfte Englisch lesen kann.

5. Die Schulverhältnisse des übrigen Britisch-Afrika lassen sich summarisch behandeln. Gewöhnlich bilden die Europäer nur einen kleinen Bruchteil der Bevölkerung in der Kolonie; da ist dann der Staat zu schwach, um viel Geld für die Erziehung der Eingeborenen aufzubringen, u. überläßt die Eingeborenenerziehung gern den Missionaren. So zeigt sich überall das gleiche Bild: einige Regierungsschulen für die wenigen Weißen, woran sich die Schulen der Missionen anschließen — kath., protest. u. im Norden mohammedanische. Die Missionen pflegen gewöhnlich große Zahlen anzugeben. Ein Beispiel: *Tanganjika:* Protest. Schulen 800 mit 5000 Schülern; kath. 1400 mit 65 000 Schülern. Für beide Konfessionen 157 europäische Lehrkräfte nebst 2200 eingeborenen Hilfslehrern; somit Gesamtschulen 2200 mit 115 000 Schülern, von welchen aber bloß 6000 das ganze Jahr die Schule besuchten.

6. Portugiesische Kolonien (Angola an der Westküste, Portugies.-Ostafrika). Unter den af. Kolonien scheinen die portugies. die schwächsten Anstrengungen zu machen, das Schulwesen zu heben; man kann auch keine zuverlässigen Angaben erhalten. Kath. Priester haben allenthalben Schulen. Angola hat 12 Regierungsschulen, 416 Missionsschulen mit 2500 Schülern; Ostafrika 30 Regierungsschulen mit 1100 Schülern, 350 Missionsschulen mit 6300 Kindern.

7. Im Gebiet des Belgischen Kongo widmen sich bes. kath. Missionare der Erziehung der eingeb. Jugend in zahlreichen Missionsschulen mit öffentl. Charakter. Außer eingeb. Sprachen wird die franz. Sprache gelehrt.

In den franz. Kolonien A.s einschließlich Algiers wird auf die Erlernung der franz. Sprache in Staats-(Laien)Schulen u. Missionsschulen das Hauptgewicht gelegt. Träger der Verbreitung der franz. Sprache im Erziehungs-, Bildungs- u. Schulwesen im näheren u. ferneren Orient (einschließl. Balkanländer) ist: «*L'Œuvre des Ecoles d'Orient*», Sitz in Paris. Die unterrichtenden Missionare u. Missionsschwestern müssen für französ. Nordafrika sich das «Brevet d'enseignement primaire» erwerben. In Algier sorgen arabische Gymnasien für Erlernung u. Vertiefung arabischen Wissensgutes.

Schrifttum: Official Year Book of the Union of South Africa (1925); J. Jones, Education in Africa (New York 1922); — Education in East Africa (London 1925). Über deutsches Schulwesen in A. s. F. Schmidt u. O. Boelitz, Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande II (1928) 522—561.

B. Huss, Natal.

Ägypten

(Bildungs- u. Erziehungswesen).

Die als Folge der Ereignisse im Weltkriege am 28. II. 1922 proklamierte Unabhängigkeit Ä.s hat im Unterrichts- u. Bildungswesen des Nillandes (über die histor. Entwicklung s. Roloff, Lex. d. Päd. I 67—72) keine wesentl. Veränderungen herbeigeführt.

I. Allgemeines: Bestimmte neue Richtungen treten bei dem jungen, im Bildungswesen immer noch tastenden u. Europäisches nachahmenden, Staate kaum hervor. Immer noch bleiben die durch die moderne Entwicklung des Landes seit Mohammed Ali eingeführten französ., seit 20 Jahren etwas im engl. Sinne orientierten, Richtlinien im allgemeinen maßgebend.

Auch zu einer eigentl. Schulgesetzgebung hat es Ä. trotz einiger Ansätze im Parlament noch nicht gebracht; es besteht aber begründete Hoffnung, daß in nächster Zeit in dieser

Richtung ein Fortschritt erzielt wird. Für die *Organisation u. den innern Betrieb* der dem Unterrichtsministerium unterstellten Schulen ist der unter dem 11. VII. 1902 vom Unterrichtsministerium hrsg. «Code d'organisation et de discipline» in Kraft.

Die *rein ägypt. Schulen* unterstehen, je nach Gründung, Finanzierung u. Aufsicht, dem Unterrichtsministerium (Ministry of Education), dem Ministerium der Frommen Stiftungen (Waqf) oder den Provinzialräten. Die mohammedanischen Koran-Universitäten, sowie einige von frommen mohammedanischen oder koptischen Kultusvereinen unterhaltene Schulen sind vollständig autonom. Die zahlreichen *Fremdenschulen* des Landes unterstehen je nach Gründung u. Finanzierung entweder den entsprechenden Konsulatsbehörden bzw. Heimatsministerien (Unterrichtsministerium durch Vermittlung der Auswärtigen Ämter) oder der religiösen Kongregation, der orientalischen Kultusgemeinde bzw. lateinischen Pfarrei, die das Unternehmen betreut. Von diesem Standpunkt der absolut uneingeschränkten Schulgründung, sowie auf Grund der mohammedanischen Rechts- u. Staatsauffassung läßt sich auch das *Verhältnis zwischen Staat u. Kirche im Schulwesen* beurteilen. Die älteren ägypt.-mohammedanischen Schulgründungen fußen ja alle auf dem Koran, die jüngeren haben meistens, wo tunlich, die Erklärung des Korans als Lehrfach aufgenommen. Die kirchl. Behörde, wenn man die Scheiche (Professoren) der El Azhar-Moschee als solche ansprechen kann, bekümmert sich nicht um die Beaufsichtigung dieses Unterrichts, geschweige denn um die Anstellung der Laienlehrkräfte. Die Fremdenschulen sind jedoch je nach der Einstellung der betreffenden Konsularmächte entweder konfessionslos (französ. Mission laïque, engl. u. amerikan. Schulen) oder konfessionell (ital. u. griech. Schulen). Die von religiösen Genossenschaften betreuten Schulen, ob kath., orthodox, protest. oder jüdisch, entsprechen dem Geiste des entsprechenden Bekenntnisses. Die lateinisch-kath. Schulen unterstehen in religiös-kirchl. Dingen den Apostol. Vikaren von Alexandrien, Heliopolis u. Suez bzw. dem Apostol. Delegaten für Ä.

Schulgründungen, Schulaufsicht, Schulfinanzierung gehen von den Schulbehörden aus, die Fremdenschulen werden nur auf Wunsch von den Organen des ägypt. Unterrichtsministeriums beaufsichtigt. Den europäischen Kongregationsschulen gewähren die entsprechenden Staaten Jahreszuschüsse. Außerdem wird in allen ägypt. Schulen Schulgeld (Minimum 10 Piaster = 2 Mark pro Monat) erhoben. Ganz unentgeltl. Schulen gibt es nicht.

II. Die Gliederung des ägypt. Schulwesens ist entsprechend seiner geschichtl. Entwicklung einzigartig kompliziert:

Zunächst sind zu unterscheiden *rein ägypt.* Schulen, die von dem Unterrichts- bzw. Stiftungsministerium betreut u. finanziert werden, in denen Arabisch Lehrsprache ist, an denen aber auch nichtägypt. Lehrkräfte Verwendung finden. Am besten lassen sie sich einteilen in allgemeine, Spezialschulen u. koptische Schulen.

1. Unter den allgemeinen Schulen kommen vier Stufen in Betracht: Vorschulen, Elementarschulen, Sekundärschulen u. Hochschulen. a) 1925 (das letzte zugängliche statistische Material) hatte Ä. 11 *Vorschulen* mit 1693 betreuten Kindern, darunter 3 Kindergärten (nach engl. Muster) u. 8 Vorbereitungsschulen (Ecoles préparatoires). b) Etwa 4000 *Elementarschulen,* meistens Maktabs (primitive Koranschulen mit nicht vorgebildeten Lehrern) u. einige modernere Primärschulen mit vorgebildeten Lehrkräften mit insgesamt 421661 Schülern. c) 27 *Sekundärschulen* (Gymnasien, die der Deutschen Oberschule entprechen), 25 für Knaben mit 12500 Schülern u. 2 für Mädchen mit 250 Schülerinnen. d) Unter den *ägypt. Hochschulen* ist zunächst zu nennen die durch Gesetz vom 11. III. 1925 gegr., auf moderner Grundlage aufgebaute Universität zu Kairo mit den 4 Fakultäten Philosophie-Philologie, Naturwissenschaften, Recht u. Medizin, dann eine Handelshochschule (1911 gegr.) mit 122 Studenten, ein Polytechnikum zur Heranbildung von Ingenieuren mit 600 Studenten, eine Ackerbauhochschule mit 85 Studenten, eine Kadischule zur Heranbildung mohammedanischer Richter mit 150 Studenten. Die Tierärztl. Hochschule mit 67, die Apothekerschule mit 67 u. die Apothekergehilfenschule mit 40 Studenten sind der medizinischen Fakultät angegliedert.

2. Unter den Spezialschulen kommen in Betracht: a) 13 Handelsschulen mit zusammen 1640 Schülern; b) 3 Ackerbauschulen mit 215 Schülern; c) 1 Gewerbeschule in Bulak mit 557 Schülern; d) 1 ägypt. Schule für dekorative Künste mit 279 Schülern; e) 1 Militärschule (zur Heranbildung von Offizieren) mit 94 Kadetten; f) 1 Polizeischule mit 98 Aspiranten; g) 1 Ecole des Beaux-Arts (Schöne Künste) mit 180 Schülern u. h) 1 Telegraphenschule mit 23 Schülern. Außerdem bestehen in Kairo, Assiut, Mansura u. Port Said Muster(hand)werkstätten (Ateliers modèles) mit 1200 Schülern.

3. Koptische Schulen zur Heranbildung des koptisch-orthodoxen Klerus bestehen 2 (Kairo u. Alexandrien), 1 zur Heranbildung blinder Kirchendiener (Arifs); außerdem bestehen in den 600 kopt. Klöstern kleinere Priesterseminare. Die unierten Kopten besitzen ein Priesterseminar, dessen humanistische Abteilung dem Jesuitengymnasium in Kairo-Faggalah angeschlossen ist. — Eine besondere Stellung im ägypt. Schulwesen nehmen die *El-Azhar-Universität u. die 6 großen Koran-*

Institute ein. Die altehrwürdige in der von Gohar 972 erbauten Al-Azhar-Moschee untergebrachte El-Azhar-Universität pflegte hauptsächlich die mohammedan. Religion u. deren Hilfswissenschaften u. hatte 1928 246 Professoren u. Koranerklärer, 4838 Schüler aus allen mohammedan. Ländern u. eine Bibliothek von 51674 Bänden. Außerdem bestehen Koraninstitute in Alexandria (82 Lehrer, 808 Schüler), in Tanta (79 Lehrer, 2536 Schüler), in Assiut (64 Lehrer, 931 Schüler), in Disuk (19 Lehrer, 290 Schüler), in Damiette (22 Lehrer, 320 Schüler) u. in Zagazig (102 Lehrer, 1336 Schüler). Die El-Azhar-Universität allein verfügt über ein Jahresbudget von 93629 ägypt. Pfund.

III. Fremdenschulen: Die zahlreichen von Nicht-Ägyptern gegründeten u. geleiteten Fremdenschulen erklären sich aus der modernen Entwicklung des Landes u. seiner Fühlungnahme mit Europa seit der Napoleonischen Expedition u. den Zeiten des großen Khediven Mohammed Ali (1811—1846). Frankreich war immer u. ist heute noch für Ä. die Vermittlerin europäischer Kultur; engl. Bildungswesen kam erst in neuerer Zeit an 2. Stelle als das der nicht immer beliebten Okkupationsmacht in Betracht; italien. u. griech. Schulen wurden vor allem für die von jeher in Ä. zahlreichen Angehörigen dieser Länder gegründet u. werden auch fast ausschließlich von diesen besucht. In neuerer Zeit kommen dann auch die Schulgründungen amerikanischer (protest.) Missionsgesellschaften in Betracht. *Die Programme u. der Schulbetrieb* dieser Fremdenschulen entsprechen im allgemeinen den heimischen, müssen sich aber seit dem Kriege immer mehr an das rein ägypt. Schulwesen anlehnen, ägypto-arabische Parallelsektionen einführen u. auf die entsprechenden Staatsprüfungen vorbereiten, während die europäischen Sektionen auf die Prüfungen in der Heimat vorbereiten, die auch aus dem Mutterlande eigens herbeigerufene Prüfungskörper (z. B. aus Frankreich u. England) vornehmen.

1. Deutsche Schulen gibt es im laufenden Schuljahr 2: die Mädchenpensionate von Kairo u. Alexandrien, die von den deutschen Borromäerinnen aus Trebnitz (Schlesien) geleitet werden u. je 160 Zöglinge aller Nationalitäten unterrichten. — 2. Französ. Schulen werden (1925) von 30219 Schülern besucht, davon kommen 25151 allein auf Kongregationsschulen. Außerdem unterhält der französ. Staat in Kairo eine Rechtshochschule (Ecole de droit) sowie eine Ecole d'Archéologie. — 3. Engl. Schulen werden von 3608 Schülern besucht, 4. griechische von 12250, 5. italienische von 8589, 6. amerikanische (einschließlich der amerikan. Hochschule) von 6571 Schülern. Alle übrigen europäischen Schulen zusammen unterrichten etwa 3000 Jugendliche. 1927/28 betrug die Zahl *sämtlicher Schulen* in Ä. 8540 mit 841729 Studierenden von 5 bis 19 Jahren, was einen Zuwachs der Schulgebäude gegen 1924/25 von 23%, der Schulfrequenz von 33% darstellt.

IV. Schulpflege: In den rein ägypt. sowohl als in den Fremdenschulen ist *ärztl. u. zahnärztl. Überwachung* eingeführt. Auch sind die besseren Schulen mit *Schulkinos* bzw. Projektionsapparaten ausgerüstet, die Fremdenschulen haben fast ausnahmslos ihre Schulbühnen, seit dem Weltkriege sind auch *sportl. Übungen* auf den eigens dazu geschaffenen Schulsportplätzen, vor allem in den anglo-amerikanischen Schulen, ins Programm aufgenommen worden. *Elternberatungen* zur Förderung des Schulbetriebes sind bislang noch unbekannt. *Schülervereine* bestehen nur in der Form der Vereinigung ehemaliger Schüler (Associations des Anciens Elèves) in den meisten Fremdenschulen.

V. Lehrerbildung: Die Heranbildung der Lehrer geschieht in 13 vom Unterrichtsministerium unterhaltenen Lehrerseminarien mit 2123 Schülern, in 10 Lehrerinnenseminarien mit 1114 Schülerinnen; die Provinzialräte unterhalten außerdem noch je ein Lehrer- u. ein Lehrerinnenseminar mit 134 bzw. 59 Aspiranten. Das Lehrerpersonal für Sekundärschulen wird herangebildet an europäischen Fakultäten, dann an 4 höheren Normalschulen (Ecoles normales supérieures) mit zusammen 1710 Aspiranten, u. neuerdings immer mehr an der ägypt. Universität. Die *Besoldung* fußt auf den abgelegten Prüfungen (8 L. E. für Anfänger mit Lehrerexamen, 12 L. E. Monatsgehalt für höheres Lehrerexamen, 15 L. E. Monatsgehalt für Anfänger mit akademischem Staatsexamen) u. steigt mit den Dienstjahren. Besondere *Lehrer-* oder *Professorenvereine* gibt es nicht, viele Mitglieder des Lehrerstandes gehören dem Beamtenverein an.

Schrifttum: Mitteilungen des Herrn E. Chaufour, Inspecteur-Chef du service français am Unterrichtsministerium; Code d'organisation et de discipline (Le Caire 1909); Statistique Scolaire de l'Egypte 1924/25 (ebd. 1927); Almanac for the year 1928 (ebd. 1928); A. Sékaly, L'Université d'El-Azhar et ses transformations, in: Revue des Études Islamiques (Paris 1927/28); F. E. Walser, Erziehung in Ä., in: Das werdende Zeitalter, Jhrg. 5, H. 5/6, S. 242. *N. Stauder*, Kairo.

Akademie der Arbeit.

Die *A. in der Universität Frankfurt a. M.* trat auf Grund eines Vertrags zwischen dem Preuß. Kultusministerium u. den gewerkschaftl. Spitzenverbänden (Arbeiter, Angestellte, Beamte) aller Richtungen im April 1921 ins Leben u. wurde 1927 etatisiert. Sie erhielt die *Aufgabe*, in hochschulmäßigen Lehrgängen von 9 Monaten berufstätige Männer u. Frauen zur ver-

antwortl. Mitarbeit auf allen Gebieten des öffentl. Lebens, vor allem der wirtschaftl., sozialen u. politischen Selbstverwaltung heranzubilden. Vorausgesetzt wird eine bestimmte Berufsausbildung, längere Berufserfahrung u. möglichst schon öffentl. Tätigkeit. Die Altersgrenzen sind 23 u. 35 Jahre. Über die endgültige *Zulassung* entscheidet das Dozentenkollegium auf Grund mehrerer Prüfungsarbeiten. Zur Vorbereitung auf den Lehrgang ist seit 1927 ein 6—9monatiger Fernunterricht eingeführt. Die Teilnehmerzahl der Lehrgänge ist aus päd. Gründen (Lehrform der Arbeitsgemeinschaften) vorläufig auf 75 begrenzt. In erster Linie werden die von den Berufsverbänden delegierten Hörer berücksichtigt, für die jene Verbände die Studien- u. Unterhaltskosten tragen. Die Spitzenverbände, die Universität u. die Regierung sind im Verwaltungsausschuß vertreten.

Die A. steht päd. autonom, mit selbständiger Bildungsaufgabe u. eigener Lehrmethode in der Universität. Sie paßt nicht die Universitätswissenschaft den Bedürfnissen der Berufstätigen an (university extension), sondern sie strebt aus den spezifischen Fragestellungen u. der seelisch-geistigen Verfassung von erfahrenen Berufstätigen eine nach Inhalt u. Methode eigentüml. Bildungsform an. Sie ist weder Fach- noch Parteischule, lehnt aber auch eine sog. «neutrale» Bildung ab. Unter Bejahung u. Fruchtbarmachung der sozialen, politischen u. weltanschaul. Gegensätze in der Hörerschaft zielt die A. vor allem auf Erziehung der Urteilsbildung, der Verantwortung u. der sachl. Auffassung der öffentl. Tatbestände u. Aufgaben ab. Materiell umfassen ihre Lehrgänge: Wirtschaftskunde, Recht (insbes. Arbeits- u. Wirtschaftsrecht), Staatslehre u. Politik, Gesellschaftslehre, Sozial- u. Betriebspolitik, Arbeitswissenschaft, Geschichte. Ihre *Lehrform* ist in erster Linie die Arbeitsgemeinschaft, in zweiter Linie die Vorlesung u. das Seminar. Der Lehrkörper besteht aus 4 hauptamtl. Dozenten (darunter 1 Katholik), die gemeinschaftl. die päd. Verantwortung tragen, u. einer größeren Anzahl nebenamtl. Dozenten, die zur Behandlung von Spezialgebieten aus der Universität, der technischen Hochschule u. der Berufspraxis herangezogen werden.

Schrifttum: W. Picht u. E. Rosenstock, Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912/26 (1926); Mitteilungen der Akademie der Arbeit, H. 1—12.

E. Michel.

Akademie für soziale u. pädagogische Frauenarbeit.

I. Ziel: Die mannigfachen Forderungen des prakt. Berufslebens, aus dem heraus die Wohlfahrtsschulen (s. d.) stark ihre Orientierung nehmen, das individuelle Bedürfnis nach Blickweite für tiefe Wesenszusammenhänge zwischen Alltagsleben u. den Geistesströmungen der Gegenwart u. das klare Erkennen der weiten Frauenaufgaben im gesamten Wirtschafts- u. Arbeitsleben drängten dazu, bes. den *Absolventinnen* der sozialen Schulen nach dreijähriger Berufsarbeit eine Möglichkeit zu schaffen zu einer systematischen, geschlossenen Weiterbildung. Doch nicht nur der Weiterbildung u. der Berufsertüchtigung ehemaliger Wohlfahrtsschülerinnen will die A. dienen. Sie kommt gleichzeitig dem Wunsche einiger Kreise entgegen, *Forschungsstätten* zu schaffen für eine sachgemäße, wissenschaftl. Durchdringung sozialer u. sozialpäd. Fragen, einem Bedürfnis auch der jungen wissenschaftl. ausgebildeten *Akademikerinnen* mit einer ausgesprochen sozialen Blickrichtung, mit der vollen Bereitschaft zum Dienst an andern durch Ergänzung der Fachbildung u. durch Einführung in die soziale Praxis. Dazu tritt die Tatsache, daß bislang eine Sonderausbildungsstätte zur *Schulung der Lehrkräfte* an Wohlfahrtsschulen, Frauenschulen (s. d.), sozialpäd. Bildungsanstalten gefehlt hat. Diesem dringenden Bedürfnis will die A. abhelfen. Jedoch will sie keineswegs jenen Frauen, die einem wissenschaftl. Beruf zustreben, ein Universitätsstudium ersetzen.

Einen gesonderten u. besondern Aufgabenkreis bieten die *Mütterkurse*, Einrichtungen ähnlich, wie sie des öfteren in der Geschichte der Frauenbildung geplant wurden (vgl. Fröbel). Sie sind Schulungs- u. Weiterbildungsmöglichkeiten für Frauen, die ihren Wirkungskreis in der Familie sehen, die bewußte Kulturträgerinnen sein wollen.

Kurzfristige Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen an fast allen Wohlfahrtsschulen.

II. Organisation: Die A. in *Berlin* muß den Schwerpunkt in die *Jahreskurse* legen, die im Oktober 1926 begannen u. Sozialbeamtinnen, Jugendleiterinnen, Lehrerinnen eine wissenschaftl. Durchbildung u. Ergänzung boten, den wenigen Akademikerinnen im wesentl. die Einführung in die soziale Praxis, auch eine sozialpäd. Ergänzung des Wissens.

Eigene *zweijährige Studienkurse* finden statt seit Oktober 1928 für Frauen mit abgeschlossener akademischer Bildung, die in eine sozialwissenschaftl. Lehrtätigkeit übergehen wollen.

Außer den Jahreskursen sind nachmittags u. abends *Fortbildungskurse* eingerichtet für Sozialbeamtinnen, Akademikerinnen u. Mütter. Die A. unterhält auch ein *Institut für sozialwissenschaftl. Forschung* u. ein *Institut zur Erforschung der wissenschaftl. Grundlagen der Hauswirtschaft* (s. Art. Institute, wissenschaftl.-päd.).

Innerhalb der A. finden auch *Vormittags-* u. *Nachmittagskurse* statt. Erstere für Sozialbeamtinnen oder Berufs- u. Fachschullehrerinnen, die nicht ganz berufsfrei sein können, sich aber fortbilden wollen. — Für die Teilnehmerinnen sind

6 Pflichtstunden für jede Gruppe vorgesehen für je 2 Winterhalbjahre, an deren Schluß ein Diplom erteilt wird. Die *Vormittagskurse* für Mütter setzen Befähigung für wissenschaftl. Arbeit voraus u. befassen sich mit Aufgaben, die entweder innerhalb des häusl. Kreises, oder auch mit solchen Aufgaben, die von Frauen mit der Familie u. den Kräften des sozialen u. des öffentl. Lebens zu lösen sind. — Es handelt sich hier um Halbjahrskurse.

Es ist ferner eine Abteilung eingerichtet zur Ausbildung von Schwestern in leitender Stellung.

Der Gesamtplan der A. umfaßt *Vorlesungen* u. *Arbeitsgemeinschaften,* beide verschieden nach der Eigenart der Teilnehmerinnen. Es finden hygienische Arbeitsgemeinschaften, eine Arbeitsgemeinschaft aus dem Bereiche der sozialpäd. Arbeit, eine psychologische u. soziologische Arbeitsgemeinschaft, eine Arbeitsgemeinschaft über Wohlfahrtspflege, über Rechtsfragen u. Jugendwohlfahrt u. a. m. statt. Arbeitsgemeinschaften u. Vorlesungen führen zu lebhaftem Austausch zwischen der Gedankenwelt des Wissenschaftlers u. des Praktikers, machen vertraut mit den Resultaten der wissenschaftl. Forschung, die bestimmend u. richtunggebend die Wohlfahrtspflege beeinflussen, mit der Um- u. Neuschaffung richtiger Gesetze, mit Strömungen des polit. u. sozial. Lebens u. deren Sinn zusammenhängen.

Alle Teilnehmerinnen am Vollkursus sind verpflichtet, an wenigstens 4 Arbeitsgemeinschaften ihrer Berufsgruppe teilzunehmen; verbindlich sind 2 Pflichtarbeitsgemeinschaften. Der Besuch der weiteren Arbeitsgemeinschaften steht frei.

Nach Abschluß des Studienkursus erhalten diejenigen Studierenden, die mindestens an 4 Arbeitsgemeinschaften erfolgreich teilgenommen haben, ein *Zeugnis*. Feste *Berechtigungen* sind damit nicht gegeben, da diese Frage überhaupt einstweilen nicht geklärt ist. Die Arbeitsbewertung durch das Zeugnis erfolgt entsprechend den Leistungen innerhalb der Arbeitskreise u. entsprechend dem Ergebnis einer umfassenderen wissenschaftl. Arbeit.

Lehrkräfte sind Akademiker u. Akademikerinnen, die selbst in der Praxis oder doch in starker Fühlungnahme mit ihr stehen.

III. Verwandte Bildungsstätten: Ähnliche Ziele unter Sonderbeachtung der rheinisch-westfälischen Bedürfnisse verfolgt die «Akademie für soziale Frauenarbeit» in Münster, die Ostern 1929 ihren ersten Jahreslehrgang begann.

In diesen Jahreslehrgängen sollten alle für die *Wohlfahrtspflegerin* wesentl. Gebiete zur gründl. Durcharbeit kommen, so daß, nach dem Prospekt, die Schülerinnen durch die Methode in einem Maß zur Mitarbeit herangezogen werden, daß eine innere Aneignung des Bildungsgutes verbürgt ist u. sie in persönl. Streben dem Ziel eines höchstgesteigerten berufl. Könnens u. einer tiefdringenden Bildung nahekommen.

Die A. in Münster ist dem «Institut für Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften» der Universität angegliedert. Mitglieder der A. sind: die Berufsverbände der Wohlfahrtspflegerinnen Deutschlands, ein Vertreter des Instituts für Sozialwissenschaften, die westfäl. Wohlfahrtsschule u. die Wohlfahrtsschule der westfäl. Frauenhilfe-Bielefeld.

Schon im Winter 1928/29 waren Veranstaltungen vorgesehen:

1. In Form von Einzelvorträgen u. Konferenzen.

2. Vortragsreihen u. Arbeitsgemeinschaften über umfassende Fragenkomplexe grundsätzl. u. prakt. Art (Beziehungen zwischen Wirtschaft, Sozialpolitik, Wohlfahrtspflege).

3. Kurse für bestimmte Fachgebiete (Säuglings-, Tuberkulosenfürsorge, Psychopathenfürsorge u. a.).

4. Freizeiten, die eine körperlich-seelische Erholung bieten wollen u. gleichzeitig durch geistige Arbeit Einblicke vermitteln in Ideengehalte u. Zielsetzungen der Wohlfahrtspflege, in soziologische u. päd. Grundfragen etc.

Mit den wachsenden Anforderungen sind neue Ausbildungsstätten ähnl. Art in nächster Zeit zu erwarten.

Schrifttum: Prospekte u. Jahresberichte der A. für soziale u. päd. Frauenarbeit. *P. Rengier.*

Akt, pädagogischer.

I. Begriff: Der päd. A. — ein neues Wort für das Ganze der Bildungsarbeit wie für den einzelnen Teilvorgang — ist eine interpersonale Einwirkung funktionaler u. intentionaler Art, die die Wertbestimmtheit des Erziehers zur Voraussetzung u. die des Zöglings zum Ziele hat. *Funktional* ist sie in dem umfassenden Sinne, in dem wir z. B. sagen, daß das Leben oder das Beispiel erzieht, d. h. daß die Werthaltungen von Menschen einer bestimmten Gruppe u. Gemeinschaft unbeabsichtigt die Wertschätzungen, Interessen, Wissensbestand des ihr angehörenden Zöglings bestimmen. *Intentional* muß sie zugleich sein als mit Einsicht u. Verantwortung ergriffene Aufgabe, die den an sich funktionalen A. erst als päd. kennzeichnet. Einsicht u. Aufgabe aber bewußt verweisen ihrem Begriffe nach auf objektive Wertgeltungen, die in dem Erzieher als Erzieherpersönlichkeit vorausgesetzt u. in der werdenden Persönlichkeit des Zöglings als gründl. Wissen, als sittl. Gesinnung, als ästhetisches Empfinden, als religiöse Innerlichkeit u. Lebenshaltung zu verwirklichen sind. Der funktionale u. intentionale Charakter des päd. A.s ist in dieser Einheit *ähnlich* zu verstehen wie das Verhältnis von Trieb u. Wille. Der päd. A. läßt sich daher nicht schlechthin in einem planmäßigen Aufgabebewußtsein bewußt gestalten u. darum auch nicht restlos rationalisieren u. technisieren,

wie dies bei dem erzieherischen Einfluß des Vorbildes z. B. deutlich ist.

II. Innere Struktur: Im päd. A. treten Erzieher, Zögling, Bildungsgut begrifflich auseinander. Der A. selbst bedeutet seinem innern Wesen nach Vermittlung u. Darstellung, Verständigung u. Kritik. *Vermittelt* wird das Kulturgut — schon durch die natürliche oder zweckhafte Eingliederung in bestimmte Gemeinschafts- u. Lebensverhältnisse, z. B. die Sprache — d. h. der in einer bestimmten Gemeinschaft u. Gruppe lebendige u. wertvolle Gehalt von Wissen, Gesinnungen u. Leistungen einer Generation an die zunächst u. jeweils folgende. Diese Vermittlung von Kulturgütern vollzieht sich als *Darstellung* von Bildungsgütern im päd. A., da es sich nicht um ein Weitergeben von dingl. Gütern wie z. B. im Erbprozeß handelt, sondern um einen geistigen Besitz, der, nur der Darstellung fähig, durch geistige Aktivität u. Hingabe erworben wird. Die Darstellung im päd. A. hat mit Rücksicht auf die mögliche Aktivität des zu bildenden Zöglings die sittlich freie Einsicht u. das selbsttätige Werturteil möglich zu machen, wodurch das Kulturgut zum persönl. Bildungsgut u. -mittel durch ihn selbst zu erheben ist. Die Darstellung hat dadurch den Sinn der *Verständigung*, weil sie sich grundsätzlich an die mögl. Einsicht des Zöglings wenden muß, die nicht ursächlich zu bestimmen ist, u. damit der *Kritik*, weil diese Einsicht auf einen Zusammenhang von Gründen u. Grundsätzen verweist, die vonseiten des Erziehers den päd. A. als solchen rechtfertigen, vonseiten des Zöglings Hingabe u. Bejahung im Erkennen u. Wollen fordern. Jeder päd. A., wie z. B. Belehren, Fragen, Ermahnen, Loben, Tadeln, Bestrafen, hat ein nach Grundsätzen gültig Bestimmtes zur Voraussetzung, in der auch der Irrtum u. jedwede Verirrung erziehend zu überwinden ist. In der Tatsache, daß der päd. A. als Vermittlung u. Darstellung auch künstlerischen u. technischen Formen zugänglich ist u. sein muß, liegt es begründet, daß in gewisser Analogie der päd. A. in Beziehung zum künstlerischen u. technischen gesetzt werden kann. Seiner innern Struktur nach aber ist er nur als interpersonale Beziehung der Vermittlung u. Verständigung sinnvoll, in einer wesentlich andern Weise als der künstlerische oder technische A., durch den sinnvoll das Kunstwerk mechanisch-ursächlich hervorgebracht oder das technische Mittel zweckhaft in einen naturgesetzlich bestimmten Ursachenzusammenhang eingeordnet wird.

III. Individuale u. soziale Natur: In dem funktionalen u. intentionalen Charakter des päd. A.s ist zugleich seine individuale u. soziale Natur ausgedrückt. *Individual* ist er, weil Vermittlung, Darstellung u. verständigende Kritik nur von Individuum zu Individuum sinnvoll u. möglich ist. *Sozial* ist er, insofern die Individuen, die zueinander in erzieherischer Beziehung stehen, notwendig in bestimmten Gemeinschaftsverhältnissen wurzeln, die einerseits die Individualität des Erziehers, anderseits die des Zöglings bestimmen. Hinter Erzieher u. Zögling stehen bestimmte Gemeinschaften, die im päd. A. zueinander in Beziehung treten. Aber auch in Hinsicht der Aufgabe ist der päd. A. individual u. sozial, insofern Persönlichkeit u. Gemeinschaft sein Ziel ist. Durch die wertvolle Persönlichkeit, u. nur durch sie, besteht auch die Gemeinschaft, in der alle Kultur sich entfaltet; in ihr hinwiederum wächst u. bildet sich die Persönlichkeit. Das Kulturgut als Lehr- u. Bildungsgut, in Hinsicht auf eine nach Grundsätzen bewertende Persönlichkeit wie eine nach Grundsätzen urteilende Gemeinschaft, ist in gleicher Weise der ideelle Mittelpunkt der Persönlichkeits- wie Gemeinschaftserziehung, die der päd. A. in seiner innern Wesensgesetzlichkeit gleichermaßen verfolgt.

Andere sehen das eigentl. Wesen des päd. A.s nicht so sehr im Wertwillen als im Förderungs- u. Höherführungswillen, in der Tendenz der Personvollendung, im *Heilswillen*. — Unterscheidbarere Elemente des päd. A.s als Vermittlung, Darstellung, Verständigung u. Kritik sind ihnen das *Fördernwollen* (Pflege), das *Vermittelnwollen* (Lehre) u. das *Regelnwollen* (Führung). — *Sozial* sind ihnen die päd. A.e, als sie von einem Gesamt-Ich (Erzieher *u.* Zögling) vollzogen werden. *J. Spieler.*

Schrifttum: M. Ettlinger, Wesen u. Wert der Erziehungswissenschaft, in: Wesen u. Wert der Erziehungswissenschaft (Bericht ü. d. päd. Kongreß in Kassel 1928), hrsg. v. G. Ried (1929); R. Hönigswald, Über die Grundlagen der Pädagogik ([2] 1927); W. Moog, Vom Wesen des päd. A., in: Ztschr. für päd. Psych. XXVI (1925); F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung ([2] 1929). *H. Brunnengräber.*

Aktivität.

I. Begriff u. Wesen: Die A. (agere = treiben, handeln; activus = tätig, activité = Tätigkeit) der Seele ist die wissenschaftl. Voraussetzung der geistigen Arbeitsschule. Die manuelle Arbeitsschule (Werk-, Werkstättenunterricht) betont die Ausbildung der Hand neben der herkömml. Ausbildung des Kopfes (Geistes). Die geistige Arbeitsschule fordert eine Umstellung des Unterrichts u. der Erziehung auf Grund der neuen Anschauung von der Seele.

1895 erschienen *Freuds* Untersuchungen über die Hysterie. Sie bahnten für viele, welche die *aristotel.* u. *scholast.* Lehre nicht kannten, den Wandel über die Anschauung der Seele an. Freud, Adler, Jung u. alle die andern tiefen psychologischen Forscher (vgl. Art. Psychoanalytische Pädagogik) zeigten, daß die Seele kein unbeschriebenes Blatt (Locke), kein festgefügtes

Vorstellungsgebäude (Herbart) ist, sondern ein dynamisches Feld von höchster Spannung. Was sie im einzelnen auch trennen mag, gemeinsam ist ihnen allen, daß sie mit einer aktiven Grundenergie der Seele rechnen. Die Triebe, diese gewaltigen Kraftzentren, sind das Bestimmende der Seele. Als Kräfte sind sie — u. mit ihnen die ganze Seele — aktiv. *Freud* erblickt die Urkraft dieser Energien in dem Sexualtrieb, in der Libido, *Adler* in dem Geltungs- u. Machttrieb. *Jung* spricht sich über die Art dieser Urkraft nicht näher aus. Die Bewußtseinsvorgänge rollen nicht mehr nach mechan. Gesetzen ab, sondern werden von diesen Urkräften gestaltet u. beeinflußt. Wer das Wellengekräusel der Vorstellungen an der Oberfläche verstehen will, muß die aktiven Kräfte des Un- u. Unterbewußtseins, der Tiefe, studieren. Sie erschließen das Wesen des Menschen. Auf sie stellt sich die neue Erziehung ein. Viel stärker wirkte freilich die Wiederbesinnung auf die *aristotel.* u. *scholast. Lehre* vom intellectus agens. Einen beachtl. Einfluß auf die Arbeitsschulbewegung haben die Psychoanalytiker wohl kaum gewonnen.

Ungefähr gleichzeitig — 1901 erschienen *Marbes* Untersuchungen über das Urteil — wurde auch auf dem Gebiete der Oberflächenpsychologie der Nachweis für die alte Lehre der Scholastik u. F. Brentanos vom «Intentionalen» erbracht, daß die Seele aktiv ist. Die Würzburger Psychologenschule unter der Führung *Külpes* (s. d.) stellte im Gegensatz zu Herbart u. den Assoziationspsychologen fest, daß das höhere Denken nicht restlos auf Vorstellungen zurückführbar u. daß ein besonderer, auf aktiver Energie beruhender Denkakt vorhanden sei. Mit Hilfe der Methode der systematischen Selbstwahrnehmung wiesen sie nach, daß beim Denken zum Vorstellungsinhalt die Bewußtseinslage u. die Bewußtheit als neue Bewußtseinselemente hinzutreten u. daß die Bewußtseinsvorgänge nicht an u. für sich bedeutungsvoll sind, sondern in ihrer intentionalen Beziehung zu dem dazugehörigen Gegenstand. Das Denken ist nach ihrer Ansicht eine Beziehungserfassung. Es ist im Gegensatz zur Assoziation ein aktiver Vorgang. Eine aktive Kraft wählt aus den vielen möglichen Vorstellungen eine einzige aus u. knüpft an sie die intentionale Beziehung. Sie läßt sie im Sinne der gestellten Aufgabe, des gesteckten Zieles wirksam werden u. drängt alle andern Vorstellungen als ungeeignet zurück. Das Ergebnis eines jeden Denkvorganges ist neu. Liegt nur eine Wiederholung eines Bewußtseinsvorganges vor, so kann man nur von einer Reproduktion, aber nicht von einem Denkprozeß sprechen. Auf diese aktive Denkkraft stützt sich die geistige Arbeitsschule (s. Art. Arbeitsschule u. Arbeitsschulunterricht).

II. Päd. Auswertung: Wenn die Seele tatsächlich aktiv ist, dann war sie es auch zu Zeiten Lockes u. Herbarts. Nur die wissenschaftl. Lehre war falsch. Die A. der Seele blieb in der Schule unbeachtet u. ungefördert. Da die Seele des Schülers für passiv galt, lag jede Initiative beim Lehrer. Der Schüler durfte nur so viel antworten, als er gefragt, nur so viel tun, als er geheißen wurde. Die fünf Formalstufen duldeten wohl nur selten eine A. des Schülers. Sie waren eingestellt auf den vom Lehrer zu leitenden Apperzeptionsvorgang. Die Erziehung erfolgte durch die Gewöhnung u. durch die Schaffung u. Verwertung der durch Erfahrung u. Umgang schon vorhandenen geeigneten Vorstellungsmassen. Nur außerhalb der Schule, beim Spiel u. bei der freigewählten Selbstbeschäftigung, war Platz für die A. des Schülers. Sie kam nicht genügend zur Geltung u. konnte der Passivität kein ausreichendes Gegengewicht schaffen. Unsere Schüler wußten viel, trauten sich aber nicht viel zu. Wir spürten die Überlegenheit des Engländers, der in der Erziehung trotz Locke die A. viel mehr berücksichtigte. An den Folgen der zu stark passiven Erziehung krankt manches unserer Zeit. Minderwertigkeitsgefühle, mangelnder Mut u. die Scheu vor Verantwortung kennzeichnen sie. Wenn die Seele ihrer Natur nach aktiv ist, konnte sie auf die Dauer diese falsche Behandlung nicht ertragen. In der Jugendbewegung (s. d.) setzte sie sich, gewaltsam mit dem Herkommen brechend, durch. In der Landerziehungsheimbewegung (s. d.) wurde sie anerkannt. Die neuere Psychologie gab ihr den wissenschaftl. Rückhalt, u. die geistige Arbeitsschule öffnete ihr die Tore. Am deutlichsten offenbart sie sich auf dem Gebiet des Zeichen- u. Aufsatzunterrichts (s. jeweils d.). Es ist mehr als bloßer Zufall, daß die päd. Reformbewegung unserer Tage mit den Kunsterziehungstagen begann. Aber auch in allen andern Unterrichtsfächern ist die A. des Schülers spürbar. Der Unterricht wird lebhafter, unruhiger u. für den Lehrer mühsamer. Der Lehrer kann nicht mehr zu Hause von Anfang bis zu Ende alles genau festlegen. Der Schüler führt, er macht Irr- u. Umwege. Er gewinnt Kraft, Mut u. Selbstvertrauen. — Unterricht u. Erziehung sind um so wertvoller, je mehr sie die A. des geistigen Ichs in Anspruch nehmen, je mehr das A.sprinzip im Bildungsverfahren am richtigen Ort u. zu richtiger Zeit berücksichtigt wird u. sich der Lehrer vor den Sünden gegen dieses Prinzip hütet (s. auch Art. Spontaneität u. Rezeptivität).

Schrifttum: F. Angermann, Einf. i. d. Psychoanalyse (1926); S. Freud, Vorles. z. Einf. i. d. Psychoanalyse ([5]1926); E. Wexberg, Individualpsychologie (1928); J. Lindworsky, Exp. Psych. ([4]1927); W. Stern, Psych. d. früh. Kindheit ([4]1927); K. Bühler, Die geist. Entwicklung d. Kindes ([4]1924). *H. Schüßler.*

Albertus-Magnus-Akademie.

Die A. wurde auf Anregung des Kölner Kardinals Schulte vom deutschen Episkopat mit Billigung u. Förderung des Apostolischen Stuhles in *Köln,* der Stadt des hl. Albertus Magnus, als selbständiges *kath. Institut für Philosophie* 1922 gegründet aus der Überzeugung heraus, daß im Geiste des hl. Thomas von Aquin geschulte Männer am besten befähigt seien, in den prakt. u. theoret. Wirren u. Schwierigkeiten der Zeit helfende Führer zu sein. 1924 wurde der regelmäßige Lehrbetrieb aufgenommen. Der *Studiengang* umfaßt zunächst 4 Semester, in denen vor allem die grundlegenden Lehrpunkte aus der Philosophie des hl. Thomas von Aquin behandelt werden. Vorlesungen u. Übungen erstrecken sich auf alle Hauptdisziplinen. Zum *Eintritt* wird ein philosophisches Studium von wenigstens 4 Semestern vorausgesetzt. Neben diesem Studiengang fanden 1923 u. 1926 außerordentl. Kurse statt. Das Institut verfügt über ein eigenes Studienhaus (Sachsenring 79), eine bes. die scholastischen Quellenwerke u. die scholastischen Bücher- u. Zeitschriftenliteratur aufweisende Bibliothek, die seit der Erwerbung der Bibliothek des verstorbenen Prof. Cl. Bäumker 7000 Bände umfaßt.

Die Veröffentlichungen des Instituts erscheinen seit 1923 in Münster i. W. (bis 1929: 9 Hefte, deren 1. Heft, die Denkschrift von W. Switalski, über Zweck u. Einrichtung der Akademie handelt). Geschäftsführer: Dr. G. Söhngen. *J. Spieler.*

Alkohol u. Jugenderziehung.

I. Körperl. u. geistige Schädigungen: Die Gesamtheit der Schädigungen, welche der Mißbrauch alkohol. Getränke verschuldet, ist, wie prakt. Erfahrungen u. wissenschaftl. Forschungen zeigen, sehr groß. Wir unterscheiden eine akute u. chronische A.vergiftung. Die erste ist der sog. *Rausch.* Er kommt bes. bei Gelegenheitstrinkern vor. Die zweite ist der gewohnheitsmäßige mit Süchtigkeit einhergehende *Alkoholismus.* Auf die Schilderung des pathologischen Rauschzustandes, der auf A.intoleranz zurückzuführen ist, wird in diesem Zusammenhang verzichtet. Trunksüchtige Eltern *vererben* oft eine psychopathische Konstitution, die in den Kindern das Bedürfnis nach erregenden u. betäubenden Stoffen hervorruft u. sie nicht selten gegen die Lockungen aller Rauschgifte widerstandslos macht. Dabei ist aber sowohl bei den Eltern wie bei den Nachfahren die psychopathische Konstitution oft das primäre u. die Süchtigkeit das sekundäre Moment. Die Trunksucht kann sich, von Generation zu Generation an Schwere fortschreitend, auf die Nachkommenschaft vererben: «Ebrii gignunt ebrios.» Die Trunksucht der Eltern ist ferner, wie die Erfahrungen in allen Irrenanstalten zeigen, bei mindestens 10% aller Geisteskranken zu konstatieren. Auch angeborener Schwachsinn findet sich des öftern in der Deszendenz von Alkoholikern. Aus Vorstehendem ergibt sich mit aller Deutlichkeit die große Bedeutung der Anlageschäden u. insbes. der Psychopathie für die Entstehung des Alkoholismus.

Der Alkoholismus wirkt aber nicht nur schädigend im Sinne der erbl. Belastung, sondern auch durch Milieuwirkung, bes. dann, wenn der von einem Trinker Verführte psychopathische Anlagen in sich hat u. eine extraverte, den Umwelteinflüssen zugängl. Persönlichkeit ist. — Zunächst ist der Alkoholismus der Eltern hervorzuheben, der durch schlechtes Beispiel u. Nachahmung bei falscher Erziehung leicht zum Alkoholismus der Jugend führt. — In Trinkerfamilien gewöhnen sich auch die Kinder meistens schon sehr früh an den A.genuß, an den widerl. Anblick der Trunkenheit. Sie können kaum zur Bildung moralischer bzw. sittl. Vorstellungen gelangen u. sind oft den schlimmsten sexuellen Früherlebnissen ausgesetzt. Außerdem werden flexible kindl. Persönlichkeiten sehr ungünstig beeinflußt durch Zoten u. durch den Vorwurf des eifersüchtigen betrunkenen Vaters, der der Mutter Sexualvergehen vorwirft. Da Trinker häufig mit dem Gesetz in Konflikt geraten, verschwindet in ihren Familien die Angst vor dem Gefängnis. Der gewohnheitsmäßige Genuß des A.s macht auch die Jugendlichen, bes. diejenigen mit psychopathischen Anlagen, sehr leicht zu chronischen Alkoholikern. Diese neigen zur Roheit, die sich zur Brutalität steigert. Der geringste Anlaß führt infolge der Reizbarkeit des chronischen Alkoholikers zu Wutausbrüchen, Drohungen u. Gewalthandlungen. — Urteils- wie Gefühlsstörung u. ethische Abstumpfung sind beim Gewohnheitstrinker nichts Seltenes. Er ist willensschwach, argwöhnisch u. mißtrauisch, entbehrt oft jedes echten Ehrgefühls u. vernachlässigt seine Pflichten gegen Beruf u. Familie. Die Neigung des Trinkers zur Verübung von Straftaten der verschiedensten Art geht bes. daraus hervor, daß mindestens 25—30% aller Insassen von Strafanstalten Gewohnheitstrinker sind oder die Tat im Zustande der Trunkenheit begangen haben. Nach Cimbal («Trinkerfürsorge als Teil der Verwahrlostenfürsorge», in: Allgemeine Ztschr. für Psychiatrie, Bd. 84, S. 52, 1926) wächst in Trinkerfamilien das junge Seelenleben zu einem seltsamen, verwahrlosungsbereiten Seelenzustand heran, der sich von primitiven Trieben u. vom Rauschhunger gedankenlos u. verantwortungslos treiben läßt, ohne die tieferen richtunggebenden Eigenschaften heranzubilden, die es dem einzelnen ermöglichen, aufbauend in der wirtschaftl. Existenz Wurzel zu fassen. Die Zahl der Fälle, in

denen Trunksucht als eine Ursache der Verwahrlosung (s. Art. Jugendverwahrlosung) angesehen werden kann, beträgt etwa 15%.

Nach der preuß. Fürsorgestatistik 1910 hatten von 8733 Zwangserziehungszöglingen 1496 Trinker zum Vater. — Die Verrohungs- u. Verwilderungserscheinungen unserer Jugend sind zu einem großen Teil auf einen für die Jugend verderbl. A.genuß zurückzuführen. Auch werden die von Jahr zu Jahr sich mehrenden unsittl. Attentate auf Kinder unter 14 Jahren auf die Zunahme des Alkoholismus bezogen. — Der chronische Alkoholismus steht auch in engster Beziehung zur Unzucht. Eigene Erfahrungen haben mir gezeigt, daß gerade zwischen Alkoholismus u. Sittlichkeitsverbrechen, insbes. aber der Blutschande, beachtl. ursächl. Beziehungen bestehen. — *Bär* stellte bei seinen Untersuchungen fest, daß in deutschen Strafanstalten 41,7% aller Gefangenen Trinker waren. Dabei ergab sich, daß unter Zuchthäuslern in Fällen von Unzucht u. Notzucht nicht weniger als 60,2% von Trinkern begangen waren, u. zwar 61,2% von Gelegenheitstrinkern u. 38,8% von Gewohnheitstrinkern. Die gelegentl. Berauschung führt zu Unsittlichkeitsdelikten, die von dem nüchternen Manne vielleicht nicht nur unterlassen, sondern sogar verabscheut worden wären.

Gewohnheitstrinker sind hinsichtlich ihres Geisteszustandes insofern sehr gefährdet, als bei ihnen das mit Tobsuchtsanfällen einhergehende Säuferdelirium, der Eifersuchtswahn u. andere Geistesstörungen auftreten können.

II. Verhütung u. Bekämpfung des Alkoholismus: 1. durch gesetzl. Bestimmungen:

§ 6 BGB. beschäftigt sich in Absatz 3 mit der Entmündigung Trunksüchtiger. Die rechtl. Stellung des Entmündigten wird in § 114 u. § 1906 BGB. festgelegt. Der § 681 der Zivilprozeßordnung berücksichtigt die Besserungsmöglichkeit des Entmündigten. Die Unterstützung entmündigter Trinker regelt der § 120 der Reichsversicherungsordnung. Für die Fälle von Ehescheidungen, bei denen der Alkoholismus des Ehepartners den Scheidungsgrund bildet, kommen verschiedene Paragraphen des BGB. in Betracht. — Die Bestrafung des A.mißbrauchs sieht im geltenden Recht nur der § 361 des Reichstrafgesetzbuches vor. Eine Reihe weiterer Paragraphen bedroht diejenigen mit Haft, die den Mißbrauch des A.s durch den Verkauf berauschender Getränke fördern: §§ 336—338. Zu erwähnen ist das Notgesetz vom 24. II. 1923, veröffentlicht im Reichsgesetzblatt I, S. 147.

Artikel I, § 5. Verboten ist:

a) Das Verabfolgen oder Ausschenken von Branntwein u. das Verabfolgen branntweinhaltiger Genußmittel im Betrieb einer Gast- oder Schankwirtschaft oder im Kleinhandel an Personen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben;

b) das Verabfolgen oder Ausschenken anderer geistiger Getränke im Betrieb einer Gast- oder Schankwirtschaft oder im Kleinhandel an Personen, die das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, zu eigenem Genuß in Abwesenheit des zu ihrer Erziehung Berechtigten oder seines Vertreters;

c) Das Verabfolgen oder Ausschenken geistiger Getränke im Betrieb einer Gast- oder Schankwirtschaft oder im Kleinhandel an Betrunkene. Vgl. die preuß. Ausführungsbestimmung, veröffentlicht in der Preuß. Gesetzsammlung 1923, S. 443.

2. durch Polizeiverordnungen: Abgesehen von den gesetzl. Bestimmungen kommt das eifrige Bestreben, die schädl. Folgen des Alkoholismus auf amtl. Wege zu beseitigen, auch in einschlägigen Polizeiverordnungen zum Ausdruck bei der Handhabung der Polizeistunde u. des Ausschanks von Branntwein, der Abgabe von geistigen Getränken an Jugendliche u. der Aufstellung einer Trinkerliste. Der Abschnitt 35 des Entwurfes eines «Allgemeinen Deutschen Strafgesetzbuches» behandelt den Mißbrauch von Rauschgiften.

Erfreulicherweise enthält der «Entwurf eines Allgemeinen Deutschen Strafgesetzbuches» (Reichstag III. 1924/27. Ausgegeben am 19. V. 1927) sehr wesentl. neue, gegen den Alkoholismus gerichtete Bestimmungen. Am meisten zu begrüßen ist der § 369, der das Verabreichen geistiger Getränke an Kinder oder Betrunkene unter Strafe stellt. Hierzu ist kritisch zu bemerken, daß das Schutzalter wesentlich höher, u. zwar möglichst bis zum 18. Lebensjahre, heraufgesetzt werden sollte. Sehr wirksam wird zweifellos auch der § 368 sein, der die wissentl. Abgabe berauschender Getränke oder Mittel an Insassen einer Trinkerheilanstalt oder Entziehungsanstalt unter Strafe stellt. Von Bedeutung ist auch § 367; er lautet folgendermaßen:

Volltrunkenheit. Wer sich vorsätzlich oder fahrlässig durch den Genuß geistiger Getränke oder durch andere berauschende Mittel in einen die Zurechnungsfähigkeit ausschließenden Rausch versetzt, wird mit Gefängnis bis zu 2 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft, wenn er in diesem Zustand eine mit Strafe bedrohte Handlung begeht. Die Strafe darf jedoch nach Art und Maß nicht schwerer sein als die für die vorsätzliche Begehung der Handlung angedrohte Strafe. Die Verfolgung tritt nur auf Verlangen oder mit Zustimmung ein, wenn die begangene Handlung nur auf Verlangen oder mit Zustimmung verfolgt wird.

3. durch erzieherische Einflüsse u. Vereine: Wichtiger als alle Bestimmungen ist jedoch die Forderung, daß diejenigen, welche sich der A.bekämpfung widmen, über ein feines Einfühlungsvermögen in die Seele des zu betreuenden Mitmenschen verfügen u. in den schädl. Wirkungen des A.s u. den Methoden der Bekämpfung gründlich ausgebildet sind.

Für die Durchführung der gesetzl. Bestimmungen ist bes. wichtig die Hilfe der a.gegnerischen Vereine, deren Mitglieder die Vormundschaft für entmündigte Trinker übernehmen u. ihren Schützlingen eine a.freie Geselligkeit bieten.

4. durch a.freie Jugenderziehung: Die grundlegendste Forderung für die Verhütung des Alkoholismus ist eine a.freie Jugenderziehung, die zunächst im *Elternhaus,* wo das gute Beispiel bes. zugkräftig ist, erfolgen muß.

Aber auch die *Schule* ist von besonderer Bedeutung. Hier hat der *Lehrer* die wichtige u. reizvolle Aufgabe, die Jugend, u. zwar an erster Stelle die gefährdete, gegen den A. einzustellen. Sein Vorbild ist ein nicht zu unterschätzendes Gegengewicht gegen abträgliche Einflüsse eines etwaigen häuslichen A.milieus. Im *Unterricht* finden sich in den verschiedensten Fächern Anknüpfungspunkte für die Bekämpfung des A.-genusses. So kann die ungeheuer große, durch den A.genuß jährlich verschlungene Geldsumme, die Menge des zur Herstellung von geistigen Getränken verwandten Getreides u. die Höhe der Ersparnisse für denjenigen ausgerechnet werden, der sich die früher vielleicht täglich genossenen 1—2 Glas Bier entzieht. Bei der Lehre vom Menschen kann vorsichtig, unter Vermeidung unkritischer u. einseitiger Darstellungen, die Schädigung des Körpers durch unmäßigen A.genuß u. bei Besprechung von Unglücksfällen die ursächl. Bedeutung des A.s gezeigt werden. Hier sei auch der vorbild. Art gedacht, wie die Ingenieure des deutschen Instituts für technische Arbeitsschulung die werktätige Jugend der Industriereviere über die Bedeutung der Enthaltsamkeit für die Unfallverhütung unterweisen. Im Rel.-U. kann die abstumpfende Wirkung des mißbräuchl. A.-genusses gegenüber sittl. Obervorstellungen u. auch seine kriminogene Bedeutung behandelt werden. Ein gerade über dieses Gebiet aufklärender Vortrag eines sachverständigen Arztes vor der Schulentlassung wird dringlichst empfohlen.

Ferner soll die Schule die Jugend an ein Leben ohne A. gewöhnen, indem sie ihre Freizeit mit reineren, edleren Freuden ausfüllt u. durch den Arbeitsunterricht Interessengebiete erschließt, die vom A. ablenken. Dieselbe Gelegenheit bieten monatige Schulausflüge, Wettspiele, Reigen u. jeglicher maßvoll betriebene Sport. Auch die gegen den A. eingestellten Jugendvereine können im Sinne der Verhütung viel leisten. Sie können der Jugend bei ihren Veranstaltungen a.freie Getränke einschließl. der gärungslos gewonnenen Traubensäfte kredenzen, die in unserer deutschen Geselligkeit noch zu wenig Beachtung finden.

Als *kath. a.freie Vereine* sind u. a. der Schutzengelbund für die Schulkinder, der Aufrechtenbund, der Quickborn für die Jugend an höheren Schulen, der Jungborn für die werktätige Jugend, der Jungkreuzbund u. der kath. Wandervogel für die Jugend des Kreuzbundes u. der Verband Hochland für Studenten zu nennen. Auf *evang.* Seite: der evang. Verband für die weibl. Jugend Deutschlands, die christl. Pfadfinderschaft, die christdeutsche Jugend u. die Neulandbewegung.

Für die a.freie Jugenderziehung ist erforderlich, daß auf keinem Turn- u. Sportplatz u. bei keinem Turn- u. Sportfest alkohol. Getränke ausgeschenkt werden. A.freie Jugendheime u. Übungsstätten, Speise- u. Volkshäuser sind auch zum Schutze der Jugend zu fordern u. zu fördern.

Schließlich sei im Sinne einer Werbung für die Enthaltsamkeitsbewegung in den Kreisen der Pädagogen des *Deutschen Vereins abstinenter Lehrer u. Lehrerinnen*, des *Deutschen Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke*, des *Reichsausschusses deutscher Katholiken gegen den A.ismus* u. des *Bundes kath. abstinenter Erzieher* gedacht, der als geeignete Wege zum Schutz der Jugend vor dem A. ansieht:

1) Aufklärung durch *Nüchternheitsunterricht.*

2) Wandlung der Umwelt durch a.freie Durchführungen aller Schulveranstaltungen.

3) Ausstattung aller Schulen mit den neuesten Lehr- u. Lernmitteln zur A.frage.

4) Ausreichende Berücksichtigung der A.-frage bei der Lehrerbildung.

5) Veranschaulichung des neuen Lebensstiles durch das Beispiel der Erzieherpersönlichkeit.

Die Ztschr. des Bundes ist «*Der enthaltsame Erzieher*», die den Nebentitel «Blätter für a.freie Jugenderziehung» führt. (Schriftleiter: Lehrer H. Sager, Bergedorf b. Hamburg.)

Schrifttum: Gedanken zur a.freien Jugenderziehung finden sich in den Zeitschriften: «Jugendpflege u. A.» von W. Becker, Düsseldorf; in H. 1 der Beiträge zur A.frage: Sobrietas (Blätter der kath. Nüchternheitsbewegung, Hoheneckverlag Heidhausen); in der Schrift: Jugendschutz u. A.-gefahren. Bericht über den 3. deutschen Kongreß für a.freie Jugenderziehung in Berlin vom 13. bis 16. XI. 1927, hrsg. von M. Lachnitt (1928), u. bes. in dem Handbuch für Trinkerfürsorge von W. Baumeister (Reichsverband für kath. Trinkerfürsorge. Freiburg i. Br. 1908); L. Bopp, A. u. Erziehung (1927); F. Niebergall, Die A.frage im Lichte päd. Grundbegriffe (1927); — Jugend, Religion u. A. (1927); W. Lohmann, A. u. Jugenderziehung ([2]1927); K. König, A. u. Erziehung ([2]1927); A. Messer, Philosophische Grundlegung der a.freien Jugenderziehung (1927); Th. Gläß, Wege für die a.gegnerische Jugendführung (1927); H. Polzer, Schule u. A. (1927); Hilfsbuch für die a.gegnerische Jugendführung ([2]1928); R. Maiwald, Die A.frage in d. Fortbildungsschule, in: Ztschr. f. d. ländl. Fortbildungsschulwesen, Jhrg. 18, H. 5, S. 256—263; F. Strauß, Nüchternheitsunterricht, in: Verstehen u. Bilden, Jhrg. 2, H. 11, S. 513—518. *H. Többen.*

Altersmundart.

I. Wesen u. Begriff: 1. A., auch *Kindesmundart*, wird heute als feststehender, umgrenzter Begriff allgemein auch von solchen gebraucht, die sich der Herkunft u. Prägung desselben durch *B. Otto* (s. d.) nicht bewußt sind. Otto, beeinflußt durch seinen Lehrer, den Völkerpsychologen *Steinthal*, gebrauchte den Ausdruck A. zum ersten Mal in der Vorrede zu dem Jugendbuche «Die Sage von Doktor Heinrich Faust, der Jugend u. dem Volk erzählt» (1901). Neben den landschaftl. Mundarten, der Umgangssprache, der Schrift-

sprache u. dem Papierdeutsch besitzt auch das Kind seine Sprechsprache, seine Mundart der Lebensalter, die mit ihm wächst u. sich allmählich, bei den 12—15jährigen, in die Stufe hinauf entwickelt, die dann im großen u. ganzen das Leben hindurch festgehalten wird. Da nach Otto das Kind als Zukunftswesen über dem Erwachsenen steht, so ist auch seine Sprechsprache keine Unbeholfenheit, im Gegenteil, das «Kind ist Neuschöpfer, nicht Erbe der Sprache». Weil die A. mit der geistigen Entwicklung des Kindes gleichen Schritt hält, ist sie keine fehlerhafte Sprache. «Ich bin durch geistigen Verkehr mit meinen Kindern von Tag zu Tag mehr zu der Anerkennung des Rechtes der lebendigen Sprache gedrängt worden u. darf dann wohl das Verdienst für mich in Anspruch nehmen, daß ich mehr als andere dafür getan habe, diesem Recht allgemein zur Geltung zu verhelfen» (Otto). Die Achtung vor der Kindesmundart sei nicht nur eine sprachl., sondern auch eine sittl. Pflicht der Erwachsenen.

2. In dem Buche «Kindesmundart» (1908) stellt Otto dar, wie er zu den theoretischen Erwägungen die literarischen Folgerungen, im «Hauslehrer» für *päd. Unterweisung* der Eltern, u. für die Kindererzählung in der Beilage «Kinder-Zeitung» zieht. Gegen die vernünftige Anwendung oder die Annäherung der Lehrersprache an die Ausdrucksweise der Kinder erhob sich so wenig Widerspruch, daß die Voraussage Ottos: «In einer nicht fernen Zukunft wird niemand mehr auf den Ehrentitel eines Pädagogen Anspruch machen dürfen, der nicht die Kindermundart beherrscht», heute als erfüllt angesehen werden kann. Die Sprache des Lehrers ist um so besser, je näher sie der Sprechsprache des Kindes kommt, ohne daß sie damit wohl jemals reine Kindersprache werden darf (Rüttgers).

II. In literarischen Erzeugnissen: 1. Heftig umstritten war anfangs der Gebrauch der A. in literarischen Erzeugnissen. Gerade gegen das Faustbuch Ottos erhob *Köster* den wichtigen Einwand, daß diese Auflösung einer bekannten Dichtung (von Goethe) nicht angängig sei, da dem Kinde für den Goetheschen Faustcharakter die innere Reife fehle. Ebenso ist es mit der Wiedergabe von bekannten Gedichten (Zauberlehrling, Kraniche des Ibykus, Erlkönig u. a.), die eine eigentl. Zerstörung des Dichtergebildes bedeuten. Dagegen brachten bald die Ottoschen Kreise, namentlich seine Tochter *Helene*, Märchen u. Geschichten eigener Erfindung, welche als wertvoll bezeichnet wurden. Ablehnend verhielten sich damals die Kreise um die Jugendschriftenwarte, während die Kreise um die Zeitschrift «Charon» (Pannwitz, Otto zur Linde, Karl Röttger u. a.) zustimmten u. den Veröffentlichungen des Ottokreises sogar dichterische Bedeutung zusprachen.

2. Aus den teilweise erbitterten Kämpfen darf als Ergebnis heute festgestellt werden, daß die A. auch in der Jugendliteratur sich den ihr gebührenden Platz errungen hat, daß sie die Schriften von *Lichtenberger, Theuermeister, Röttger*, aber auch der Bremer *Gansberg* u. *Scharrelmann* befruchtet hat, daß sie ferner von neueren Erzählern wie *Bockemühl, Burhenne, Matthiessen* u. a. mit Recht bei deren kindertüml. Büchern sich auswirkt. Neben einer tieferen Erfassung der begriffl. Genauigkeit wird die Ehrfurcht vor dem Wort, seine klangl. Wirksamkeit beachtet, u. dies hat zur besseren Wertschätzung von Dichtern wie *A. Mombert, Dauthendey, Rilke* u. a. geführt, während die Wertung u. Kenntnis der A. für den Aufsatzunterricht (s. d.) einen guten Anfang im begonnenen Kampf zur Ausrottung gedankenloser Phrasen bedeutet.

III. Didaktische Auswertung: Wenngleich der berufene Lehrer wohl nie den Wert einer Kindersprache verkannt u. sich ihrer mündlich u. schriftlich zur Vereinfachung des Verständnisses bedient hat, so bedeutet doch die bewußte Formung des Begriffs A. u. seine Anerkennung in der Methodik einen entschiedenen Fortschritt. Die Sprachübung geht heute durchweg von der A. aus, der Aufsatz weist A. nicht mehr schroff zurück. Ziel muß freilich sein: Überleitung der sprachl. Kräfte in den Bestand der hochdeutschen Muttersprache, weil diese aus völkischen u. nationalen Gründen ein unentbehrl. Gut ist.

Schrifttum: Außer den genannten Büchern über Faust u. den Beiträgen im «Hauslehrer» u. der «Kinder-Zeitung»: H. L. Köster, Kritische Betrachtungen über Hauslehrerbestrebungen u. A. (1907); B. Otto, Kindesmundart (1908); S. Rüttgers, Über die literarische Erziehung als ein Problem der Arbeitsschule (1910); W. Schneider, Deutscher Stil- u. Aufsatzunterricht ([2] 1927); Fr. E. Fischer, Neue Wege im Aufsatzunterricht (1922; enthält die Bibliographie zur Literatur der Sprache des Kindes).

L. Kiesgen.

Alumnate — Alumneen.

I. Begriff: A. sind Erziehungsanstalten für die heranwachsende männl. u. weibl. Jugend höherer Bildungsstätten, die wegen der am Familienort fehlenden Bildungsgelegenheit oder aus Gründen von Erziehungshindernissen u. Hemmnissen in der Eigenfamilie (Tod oder Krankheit der Eltern, Erziehungsunfähigkeit wegen Zeitmangels u. dgl.) gegen Entgelt in Pflege u. Erziehung einer Anstalt gegeben wird. Das *Wort* A., eine spätlateinische Bildung, bezeichnet zunächst die caritative Fürsorge für arme Schüler u. im Zusammenhang damit den Ort ihrer Tätigkeit u. wird seit dem 19. Jahrh. in *protest.* Landesteilen vorzugsweise für die mit Gymnasien verbundenen Schülerheime verwendet. Der Name der entsprechenden *kath.*

Anstalten ist in der Regel *Konvikt* (s. d.) oder, etwas jünger, *Internat;* für Mädchenanstalten kommt seit dem 18. Jahrh. unter französ. Erziehungseinfluß mehr u. mehr die Bezeichnung *Pensionat, Pension* u. *Institut* in Übung. Seit dem Konzil von Trient heißen die Erziehungsanstalten für den klerikalen Nachwuchs (Knaben-) *Seminarien* oder *Konvikte;* die vor den Weihen stehenden Anwärter des geistl. Amtes werden wohl auch (z. B. in Bayern) *Alumnen* genannt.

II. Aufbau: Wie die älteren protest. A. vielfach aus mittelalterl. Klosterschulen herausgewachsen sind, so stellten sie auch in ihrer *innern Einrichtung* «eine Fortsetzung der klösterl. Lebensform dar, nur mit veränderter Blickrichtung auf das evang. Bekenntnis u. die evang. Kirche. Also scharfe Absperrung der Zöglinge von der Außenwelt, streng geregelte Tageseinteilung mit genauer Aufsicht u. als Hauptziel bei den meisten dieser Klosterschulen Heranbildung von tüchtigen Dienern für Kirche u. Schule» (Schmidt). Daß dieses Ziel durch den Geist einer stark betonten Autorität mit Gewöhnung an Einfachheit der Lebensführung, Abhärtung u. treue Pflichterfüllung erreicht wurde, zeigt die Geschichte der meisten A. Da u. dort forderten freilich zu Tage tretende Mißstände, wie Übersteigerung einer mehr äußerlichen Disziplin, militärischer Drill, Pennalismus u. a. die Kritik heraus u. führten zu einem *Aus-* u. *Umbau* des traditionellen Anstaltsorganismus. Der Geist des modernen Individualismus u. einer stark betonten Bewegungsfreiheit lockerte die Zügel der straff-starren Zucht, der kunsterzieherische Gedanke verschönerte u. belebte die Inneneinrichtung, u. bes. drückte die Idee, die Erziehung familiär zu gestalten, den A.n der Gegenwart ein neues Gepräge auf. Die *Hausmutter* oder *Hausdame,* die A.s- u. Krankenschwester vertreten in vielen Groß-A.n das mütterlich-weibl. Erziehungselement. Die Bewegung schreitet fort, indem an Stelle der Großfamilien-A. bei den «*jungen A.n*» eine Aufteilung in eine Reihe von Einzelfamilienhäusern tritt, in denen je ein verheirateter Erzieher (Lehrer) neben seiner eigenen Familie eine kleinere Zöglingsgruppe betreut. Die Anlage zeigt die Form des Pavillonsystems, wenn um die gemeinsam benützten Gebäude (Schulhaus, Kirche, Theater u. a.) u. Turn- u. Sportsplätze sich die einzelnen Familienhäuser gruppieren. Die große Lebensgemeinschaft wird zu Gunsten kleiner Familiengruppen aufgelöst, die Erziehungsarbeit ist weitgehend dezentralisiert, die einzelnen Familien bilden selbständige, mehr oder minder voneinander getrennte Lebensgemeinschaften. (Näheres unter Art. Anstaltspädagogik III). Das typische Beispiel dieser Entwicklung ist das evang. Pädagogium in Godesberg a. Rh., das in rund 25 behagl. Einzelwohnhäusern über 400 Zöglingen ein Heim bietet.

Die älteren A. sind in der Regel *konfessionell;* doch haben Behörden wie Private auch simultane Anstalten eingerichtet, u. jüngste «freie» Heime sind rein humanitär u. konfessionslos eingestellt. Die deutschen Landerziehungsheime (s. d.), die organisatorisch gleich den eigentlichen A. Familienheime darstellen, wollen «ohne dogmatischen Zwang, Ehrfurcht u. Willen zu werktätigem Christentum erwecken».

III. Wertung: Im Gesamtorganismus des Anstaltserziehungswesens sind die A. eine für Jugend u. Volk segensreiche Erscheinung. Die jungen Familienheimsysteme verdienen als ernste Lösungsversuche brennender Anstaltsprobleme die Beachtung aller päd. Kreise. Die Entwicklung ist noch im Fluß; wohin sie führen u. was sie endgültig bringen wird, läßt sich noch nicht vollends absehen. Die unleugbaren großen päd. Vorteile der «jungen A.» rechtfertigen noch nicht das Urteil ihrer absoluten Überlegenheit gegenüber dem älteren traditionellen System. Wegen ihres außerordentlich teuren Betriebes sind sie bisher der Junggeneration der wirtschaftlich schwächeren Volksschichten größtenteils verschlossen; an sozialer u. volkswirtschaftl. Bedeutung scheinen sie den alten A.n nachzustehen. Erst eine längere Erfahrung wird ein abschließendes Urteil über ihren päd. u. sozialen Wert ermöglichen.

Schrifttum: W. Toischer, Die Namen der deutschen Erziehungsanstalten, in: Beiträge zur Internatserziehung II (1918) 29—51; L. Radlmaier, Unsere Stellung zu den neuen Anstaltssystemen, in: Blätter f. Anstaltspädagogik 1928, 130—147 (treffliche kritische Überschau); F. Winkler, Das Problem der Internatserziehung in Vergangenheit u. Gegenwart (1925); Das Alumnat. Ztschr. des d. A.svereins, begr. von E. Horn, hrsg. von H. Preibisch (ging mit dem 3. Jhrg. 1915 ein). Weitere Schriften s. Art. Anstaltspädagogik.

St. Randlinger.

Anatomie u. Physiologie des kindl. Körpers.

I. Bau u. Funktion des menschl. Körpers: Beide unterliegen einem fortwährenden Wechsel durch das Lebensalter u. weisen wesentl. Unterschiede in der Ausbildung der Geschlechter auf. Die im Verlauf des Lebens auftretenden Veränderungen sind durch Wachstum u. Rückbildung bedingt. Das Leben des Einzelwesens, die Ontogenese, setzt sich zusammen aus dem Keimleben, von der Befruchtung bis zur Geburt; dem Wachstum, von der Geburt bis zur Reife; u. der Rückbildung, von der Reife bis zum Tod. Im *Wachstumsalter,* das hier vorwiegend Berücksichtigung finden soll, dehnt u. streckt sich der Körper, er nimmt an Höhe u. Gewicht wesentlich zu. Die Mädchen wachsen rascher als die Knaben u. übertreffen diese vom 12. bis zum 15. Jahre absolut an Größe u. Gewicht. Die volle Ausbildung wird von den Mäd-

chen im 24., von den Knaben im 28. Jahre erreicht. Da nicht alle Teile des Organismus gleichmäßig wachsen, treten in der Wachstumsperiode Verschiebungen in den Körperverhältnissen, in den Proportionen auf. Wichtige Merkmale in der Wachstumsperiode sind die Zahnbildung, die Umbildung des Schädels u. des Gesichts, die Verstärkung u. Verknöcherung des Skeletts, Veränderungen der Weichteile u. der innern Organe. Dazu kommt etwa vom 10. Jahre ab das Auftreten der sekundären Geschlechtsmerkmale, das einen durchgreifenden Einfluß auf den Gesamtkörper zur Folge hat u. die vorher neutrale kindl. Gestaltung in die männl. u. weibl. umwandelt. Bei den bei der Geburt zahnlosen Menschen brechen im 6. bis 8. Monat die Milchzähne durch, die im 3. Jahre vollzählig sind. Im 7. Jahre tritt der *Zahnwechsel* ein, wobei die Milchzähne allmählich durch die bleibenden Zähne ersetzt werden. Im engsten Zusammenhang mit dem Zahnwechsel stehen Wachstumsveränderungen des *Schädels* u. des *Gesichts* (Erkenntlichwerden ererbter Familieneigentümlichkeiten). Die *Knochen* entstehen aus Knorpelgewebe. Charakteristisch ist das erste Auftreten von Verknöcherungspunkten, sog. Knochenkernen, die im allgemeinen in einer bestimmten Reihenfolge auftauchen. Durch Röntgenstrahlen, die ihre Erkennung am Lebenden ermöglichen, kann, wenn auch nicht eine exakte Altersbestimmung des Kindes, so doch eine im Vergleich zum Lebensalter erhebl. Rückständigkeit der Verknöcherungsvorgänge als pathologisches Merkmal (Rachitis!) erkannt werden. Am Rumpf bildet die Wirbelsäule den Maßstab für das Wachstum. Das *Skelett* der männl. Individuen ist in allen Teilen massiger, entsprechend der kräftiger entwickelten Muskulatur. Auf Grund chemischer Untersuchungen ist das Wachstum der *Weichteile* u. der *innern Organe* durch eine zunehmende Festigung der in Frage kommenden Gewebe unter Wasserverlust gekennzeichnet. Die Energie des Wachstums ist bei den verschiedenen Organen eine verschiedene. Beispielsweise erreicht das Gehirn die Hälfte des bleibenden Gewichtes schon am Ende des 1. Lebensjahres, das Herz dagegen erst im 10. Lebensjahr. Die Arbeitsleistung der meisten innern Organe nimmt mit zunehmendem Wachstum ab (Abnahme der Puls- u. Atemfrequenz, geringe Abnahme der durchschnittl. Körpertemperatur als äußeres Zeichen für die im Organismus sich abspielenden chemischen Verbrennungsprozesse u. a. m.). Mit diesen Veränderungen an Größe u. Tätigkeit der innern Organe gehen vielfach noch ungeklärte Wirkungen der Produkte der Blutdrüsen, der Drüsen mit innerer Sekretion, einher (Hirnanhang, Schilddrüse, Nebenniere, Keimdrüse, Zirbeldrüse, Thymus). Die von derartigen Drüsen produzierten Stoffe, Hormone genannt, werden an das Blut abgegeben, im Blute zu bestimmten Organen transportiert u. wirken auf deren Funktion hemmend oder fördernd.

In physiolog. Beziehung ist das Leben einer Verbrennung zu vergleichen, wobei der Körper die leblosen Nährstoffe unter Wärmeentwicklung in lebendige Kraft, in Arbeit, umsetzt u. unverbrauchtes Material als Schlacken durch die Exkretionsorgane ausscheidet. Die wesentlichsten Lebensvorgänge sind Ernährung (s. d.) u. Stoffwechsel, Bewegung, Fortpflanzung u. Empfindung. *Ernährung* u. *Stoffwechsel* bezeichnet man, weil sie Tier u. Pflanze gemeinsam sind, als vegetative, Bewegung u. Empfindung als animalische, d. h. das Tier von der Pflanze unterscheidende Funktion. Während die Ernährung im Mutterleib ausschließlich mit dem mütterl. Blute erfolgt, tritt bei der Geburt die Atmung u. Verdauung in Kraft: Die Lungen führen dem Organismus den für die Verbrennungsprozesse erforderlichen Sauerstoff, Magen u. Darm die energieliefernden Nährstoffe Eiweiß, Kohlehydrat, Fett u. Vitamine u. die zum Ablauf der Lebensprozesse auch notwendigen Nährsalze u. das Wasser zu. Die Bewegung macht sich zuerst im 5. Schwangerschaftsmonat bemerkbar u. wird durch die Knochen, Gelenke u. Muskeln ermöglicht. Die *Fortpflanzung*, die zu dem selben Zeitpunkt in den primären Geschlechtsmerkmalen vorgezeichnet ist, tritt erst nach erlangter Reife in Erscheinung. Die *Empfindung* beginnt mit der Geburt u. wird im Laufe des extrauterinen Lebens allmählich bis zur geistigen Höchstleistung ausgebildet. Das Zentralorgan der Empfindung ist das *Gehirn;* es steht durch die Nerven mit allen Organen u. Teilen des Körpers, durch die Sinnesorgane mit der Außenwelt in Verbindung. Es beherrscht das gesamte physiologische Geschehen u. ist der Sitz des Bewußtseins. All diese Lebensvorgänge äußern sich in den verschiedenen Lebensabschnitten in ungleicher Stärke. Sie beeinflussen u. ergänzen sich. Die Kindheit ist durch das Überwiegen der Ernährung, die Jugend vornehmlich durch die Bewegung charakterisiert. Die Reife steht im Zeichen der Fortpflanzung u. das Alter in dem der Empfindung. Bis zu einem gewissen Grade sind auch die wichtigsten Krankheiten an bestimmte Lebensabschnitte bzw. an die in diesen prominierenden Lebensvorgänge gebunden: Ernährungsstörungen sind für die Kindheit, Erkrankungen des Kreislaufs u. der Atmungsorgane für die Jugend, Berufskrankheiten vorwiegend bei den männl. Individuen u. Erkrankungen der Genitalorgane beim Weibe für die reifen Jahre bezeichnend.

II. Lebensabschnitte: Unter Zugrundelegung der Lebensvorgänge kann man nach *Stratz* im Lebenslauf 4 physiologisch festleg-

bare Lebensabschnitte unterscheiden: 1. die *Kindheit,* das erste neutrale Wachstum, die Periode der Zahnlosigkeit u. der Milchzähne, 2. die *Jugend,* das bisexuelle Wachstum, in dem sich die Geschlechter scheiden, die Periode der bleibenden Zähne, 3. die *Reife,* die Periode der Entfaltung der Persönlichkeit, u. 4. das *Alter,* die Periode der allmählich einsetzenden Rückbildung.

Nach der *Betätigung* unterscheidet man: das Spielalter oder die Kindheit, das Schulalter oder die Jugend, das Berufsalter, Geschlechtsalter oder die Reife u. das Ruhealter oder das Greisentum. Trennt man die Jugend in 2 Abschnitte, so erhält man die 5 üblichen Bezeichnungen: Kind, Knabe u. Mädchen, Jüngling u. Jungfrau, Mann u. Weib, Greis.

Was das *Reifestadium* betrifft, so ist das Auftreten der Reifezeichen nicht durchgehends an feste Jahre u. an eine gleichmäßige Reihenfolge gebunden. Meist tritt die erwachende Funktion der Geschlechtsorgane beim Mädchen im 12. bis 16. Jahre als Ovulation u. Menstruation, beim Knaben im 14.—18. Jahr als Pollution in Erscheinung.

III. Anatomie u. Physiologie als Unterrichtsfach: Schon das immer tiefere Eindringen medizin. Gedanken in die päd. Literatur u. die in letzter Zeit öfter hervortretende Behandlung von Erziehungsfragen in dem pädiatrischen Schrifttum, insbes. aber die Untrennbarkeit des Psychischen vom Physischen erfordern für den Erzieher heutzutage eine gründl. Beschäftigung mit dem Bau u. der Funktion des kindl. Körpers. Nicht minder aber hat bei der zunehmenden Bedeutung des Sports in unserem heutigen Kulturleben der Unterricht auf dem Gebiete der *Leibesübungen* (s. d.) in den Lehrerbildungsanstalten u. Schulen eine grundlegende Kenntnis der A. u. Ph. des jugendl. Organismus zur Voraussetzung, gewissermaßen als Grundlage für die Beantwortung der mannigfaltigen Fragen der Praxis über die physiolog. unmittelbaren u. mittelbaren Wirkungen der Leibesübungen auf den Körper. Auch die im Unterricht nicht mehr zu umgehende Behandlung der für unser Volksleben so wichtigen modernen *Ernährungsprobleme* ist unumgänglich verknüpft mit einer Erörterung der Grundtatsachen der Lehre vom Stoffwechsel u. der für das Kindesalter charakterist. *Stoffwechselkrankheiten* (Rachitis: Müller, Barlow u. a.), deren Verständnis wiederum eine gewisse Kenntnis anatomisch-physiolog. Zustände u. Vorgänge erheischt. Schließlich sei noch auf die mannigfachen *Abweichungen von der anatomisch-physiolog. Norm* (Haltungsanomalien, Zurückbleiben in der Entwicklung u. a.) im Kindesalter hingewiesen, deren Erkenntnis u. richtige Einschätzung dem Erzieher nur wieder möglich wird, wenn er über die normal anatom. u. physiolog. Grundtatsachen hinreichend orientiert ist. Es ist deshalb ein berechtigtes Erfordernis, daß der A. u. Ph. als *selbständiges Lehrfach in den päd. Akademien u. Lehrerbildungsanstalten* ein ihrer Bedeutung entsprechender breiterer Spielraum geboten wird.

Schrifttum: C. H. Stratz, Der Körper des Kindes u. seine Pflege ([11]1928); G. Tugendreich, Die biolog. Grundlagen der Erziehung, in: Handbuch der Pädagogik, hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat II (1929). *P. Junkersdorf.*

Anfangsunterricht.

I. Aufgabe u. Ziel: Dem A. (Unterricht im ersten Schuljahr) ist im letzten Jahrzehnt besondere Aufmerksamkeit zugewandt worden. Die Forschungsergebnisse auf dem Gebiete der Jugendkunde sind für die Behandlung der Lernanfänger ausgewertet worden; ihre physiologische u. psychologische Eigenart findet im heutigen A. stärkere Berücksichtigung. Er versucht eine Synthese herzustellen zwischen der Struktur des Schulneulings u. den stoffl. Bildungsgrundlagen, die im ersten Schuljahr erarbeitet werden sollen. Sein Ziel ist also neben einer entwicklungstreuen Vermittlung eines bestimmten Lehrgutes, ohne Verfrühung u. Überforderung, aber auch ohne Verspätung u. geistige Unterernährung, die Pflege u. Entwicklung der seel. u. körperl. Kräfte des Kindes.

II. Berücksichtigung der physischen Entwicklung des Kindes: Beachtung fordert zunächst die physische Eigenart des sechsjährigen Schulneulings. Sein Organismus unterscheidet sich wesentlich von dem des älteren Kindes. Die Lebensvorgänge laufen schneller ab (hoher Pulsschlag, rasche Atmung). Da die Muskelkraft noch geringer ist (Zeit des beschleunigten Längenwachstums), fehlt dem Kinde die Fähigkeit, längere Zeit dieselbe Haltung beizubehalten. Die Gelenkempfindungen sind dumpf u. unzuverlässig — namentlich in den kleineren Gelenken —, eine Erscheinung, die überall da wohl zu beachten ist, wo es auf genaue Bewegungen ankommt, beim Schreiben, Malen usw. Die sensorischen u. die motorischen Nervenbahnen sind enger verknüpft als beim Erwachsenen, auf einen äußern Reiz folgt darum fast automatisch eine Reaktion. Diese Einsicht muß Verständnis wecken für das ungemein starke Bewegungsbedürfnis der Kleinen. Gehör-, Gesicht- u. Tastsinn sind verhältnismäßig gut entwickelt, doch gering ist zumeist die Fähigkeit zu feinerer Betätigung dieser Sinne, zu genauen Schall- u. Farbunterscheidungen usw. Die Sinnesbildung (s. Art. Sinne u. Sinnesbildung) muß darum im A. bes. gepflegt werden. Der individuellen Körperbeschaffenheit der Kinder sollte gleich in den

ersten Tagen sorgsame Beachtung geschenkt werden (Messungen, Wägungen, Gesichts- u. Gehörsprüfung — Elternfragebogen).

III. Beachtung der psychischen Entwicklung des Schülers: Tiefes Verständnis für die psychische Eigenart der Kleinen ist weitere Vorbedingung eines erfolgreichen A.s. «Es nützt uns wenig, nach u. nach immer mehr Einzelheiten über Vorstellungsleben, Denkprozesse, Gesfühlsbewegungen u. Willensakte des Kindes kennen zu lernen, wenn diese Erscheinungen nicht im Hinblick auf das struktuelle Ganze, nicht in ihrer Stellung zum totalen Lebensvollzug des jungen Menschen gesehen worden sind» (Spranger, Psychol. d. Jugendalters). Für den Lehrer kommt es also darauf an, das Weltbild der Sechsjährigen zu erfassen, das sich wesentlich von dem des Erwachsenen unterscheidet. Raum u. Zeit erlebt das Kind ganz naiv, ohne Zusammenhänge, Bewegungen oder Begrenztheiten zu sehen (geringe Kenntnis der Zahlverhältnisse). Gegenwart u. nächste Umwelt werden von ihm sehr gründlich ausgeschöpft (heimatkundl. Gestaltung des A.s. — Umgebungsunterricht!). Der Gegensatz zwischen Wirklichkeit u. Phantasie kommt den Kleinen nicht so zum Bewußtsein wie den Erwachsenen. Fast unbewußt verlassen sie die reale Wirklichkeit, beleben das Leblose, fühlen sich ganz ein in die Rolle Anderer. Diese Verhaltungsweise läßt die ausgeprägte Vorliebe der Schulanfänger für Spiel, Märchen, dramatische Darstellung usw. verstehen. Je näher das Kind dem Schulalter kommt, um so stärker entwickeln sich in ihm der Drang nach Betätigung u. der Wissenstrieb (Selbsttätigkeit im Arbeitsunterricht — Berücksichtigung der Kinderfrage — freies Unterrichtsgespräch, das auch die beste Gelegenheit gibt, den Vorstellungsschatz der Kleinen kennen zu lernen, Einblick zu nehmen in ihr Denken u. Wollen). Die Aufmerksamkeit, die Grundbedingung allen Unterrichtes, ist bei den Sechsjährigen noch «triebartig», schwankend, ablenkbar. Sie wird am stärksten durch sinnl. Erleben angeregt, richtet sich leichter auf ein größeres Gebiet, als daß sie sich lange auf einen Gegenstand konzentriert. Der A. muß also so angelegt werden, daß er die unwillkürl. Aufmerksamkeit des Kindes weckt u. lebendig hält.

IV. Form des A.: Die körperl. u. geistige Struktur des Sechsjährigen verlangt eine freiere Form für den A., der ja eine Brücke schlagen soll zwischen dem ungebundenen Spielleben u. der geregelten Schularbeit. Die Durchführung eines starren Stundenplanes wäre hier widernatürlich. Kindesgemäß dagegen ist der Gesamtunterricht (s. d.), der Arbeitsantriebe in der Erlebniswelt des Sechsjährigen sucht, u. der sich in seiner freieren Gestaltung mehr der physischen u. psychischen Individualität der Kleinen anpassen kann. Nur der Rel.-U. nimmt eine besondere Stellung ein; er wird durchweg mit 3 Wochenstunden aus dem Gesamtunterricht herausgehoben.

V. Unterrichtsstoffe im Rahmen des Gesamtunterrichtes:

1. Sprachpflege. Der Sprachbildung kann der A. in hohem Maße dienen. Da er aus der Welt der Kleinen herauswächst, weckt er ihre Sprechlust. Ein guter A. wird der Kindessprache weitgehendes Verständnis entgegenbringen, weise Sprachpflege kann Inhalt u. Form klären, ohne «die natürl. Geste» der Lernanfänger zu zerstören. Übungen im deutl. Aussprechen der Laute (Hören, Sehen, Bewegungen) führen die Kinder allmählich zu klangreinem Bilden der Worte u. bereiten den Leseunterricht vor (s. Art. Sprache u. Sprachstörungen, Altersmundart).

2. Der Leseunterricht läßt sich bes. leicht in den Gesamtunterricht hineinbauen, seitdem die neuen Fibeln (s. d.) Stoff u. Bild der Kinderwelt entnehmen.

3. Schreiben. Nach einem Vorkursus im malenden Zeichnen oder in den Antiquaformen ergibt sich zumeist als natürl. Stufenfolge: kleine deutsche Schreibschrift, große deutsche Schreibschrift, kleine Druckschrift, große Druckschrift. (Ältere Methoden: Schreiblesemethode, Normalwortmethode — neuere Methoden: Vokalisationsmeth. *[Lange]*, Fingerlesemeth. (s. d.) *[Koch]*, Schreiblesen auf motorischer Grundlage *[Tratzmüller]*, Schreiblesen auf physiolog. u. psychol. Grundlage *[Lay, Enderlin]* u. a.).

Das Schreiben ist möglichst eng mit dem Sprechen u. Lesen zu verknüpfen. Wegen ihrer Einfachheit u. Klarheit wird heute durchweg die Sütterlinschrift für den A. gewählt.

4. Rechnen. Da die Zeit- u. Raumvorstellungen der Sechsjährigen noch sehr dürftig sind (die Zahlenverhältnisse beruhen ja auf diesen), muß das Rechnen mit besonderer Sorgfalt vorbereitet werden. Als übertrieben darf aber wohl die Forderung einzelner Methodiker bezeichnet werden, im ersten Schuljahr überhaupt kein eigentl. Rechnen zu nehmen oder wenigstens die Ziffern aus dem A. zu verbannen. Gerade der Gesamtunterricht bietet reiche Gelegenheit zu Vorbereitungsübungen auf das eigentl. Rechnen: Abzählen beim Zeigen, Stäbchenlegen, Malen, Spielen usw. — Klärung der Begriffe «dazulegen», «davonnehmen» beim Sichbetätigen an konkreten Dingen. Ganz natürlich werden aus diesen Vorübungen allmählich Aufgaben erwachsen in Form von Rechengeschichten usw. Die Loslösung vom Konkreten darf erst dann erfolgen, wenn die Übung so weit fortgeschritten ist, daß die Kleinen selbst dahin drängen, ganz schnell (abstrakt) zu rechnen. (Rechenstoff des 1. Schulj. heute zumeist: Zuzählen u. Abzählen im Zahlenraum 1—100 ohne Zehnerübergang).

5. Spiel, Gesang u. Werktechnik (malendes Zeichnen, Formen in Plastelin usw.) ergeben sich ganz von selbst aus dem Gesamtunterricht, sie beleben ihn u. tragen wesentlich dazu bei, den Kleinen einen frohen Übergang ins Schulleben zu bereiten.

VI. Die Lehrerpersönlichkeit ist gerade für den A. von größter Bedeutung. Neben gründl. psycholog. u. method. Schulung muß man von ihr voraussetzen, daß sie den Kindern ein warmes, frohes Herz entgegenbringe. Freude ist das Lebenselement der Kleinen, Freude muß darum den A. durchsonnen. Sie regt den Geist an, weckt Vertrauen u. schafft so die besten Vorbedingungen eines gedeihl. Unterrichts u. einer fruchtbaren Erziehung.

VII. A. in Österreich: Der in den Jahrzehnten vor der Jahrhundertwende etwas erstarrte Anfangs- oder Elementarunterricht erfuhr in Österreich 1910 durch den Hauptlehrer für Schulpraxis am Wiener Pädagogium *H. Kolar* einen bedeutenden Wandel, der sich alsbald in ganz Österreich merkbar zeigte. Kolar stellte den Elementarunterricht anknüpfend an *Göbelbecker* auf kindertüml. Grundlagen. Den Ausgangspunkt für den Unterricht bildet der Sachunterricht, der in Sachgebieten, die in engster Verbindung mit dem kindl. Leben stehen, angeordnet wird. Aus dem Sachgebiet erwächst der Lese-, Schreib- u. Rechenstoff, ohne daß auf die Eigenart dieser Stoffe bei der Behandlung verzichtet wird. Auch das Zeichnen aus der Vorstellung u. der kindl. Handarbeitsunterricht sowie das Singen u. die körperl. Übungen stehen mit den Sachgebieten in Verbindung, so daß von einem Gesamtunterricht gesprochen werden kann. Der Gesinnungsbildung dient der Religions- u. der Märchenunterricht. Im Schreib-Lesen wird zuerst die Schreibschrift u. erst nach ihrem Erwerb die deutsche Druckschrift vermittelt. Die Absichten Kolars fanden durch die Herausgabe einer entsprechenden Fibel weiteste Verbreitung. Die Nachkriegszeit ist über diese Grundlagen des A.s nur insofern hinausgekommen, daß die Idee des Gesamtunterrichtes schärfer umrissen u. daß das Schreiben u. Lesen auf Grund der Blockschrift erlernt wird. Das Lesen dringt innerhalb der ersten Schulstufe von der Blockschrift vermittels Übergangsschriften bis zum Frakturdruck vor, das Schreiben leitet die Formen der lateinischen oder der deutschen Kurrentschrift aus der Blockschrift ab.

Schrifttum: K. Eckhardt u. A. Löllwitz, Der erste Schulunterricht im Sinne einer entwicklungstreuen Erziehung u. unter Berücksichtigung der Arbeitsschulbestrebungen ([2]1922); W. Ebel, Das erste Schuljahr (1924); A. Ebert, R. Heite u. H. J. Schumacher, Bei den Kleinen (1926, kath.); E. H. Wohlrab, Lebensvoller Unterricht auf der Unterstufe ([5]1925); M. Fr. Eisenlohr, Das erste Schuljahr (1926, kath.); A. Petersen, Ein Gang durch das erste Schuljahr ([7]1928); W. Lay u. M. Enderlin, Führer durch das erste Schuljahr ([2]1926); A. Eisenhut, Der kath. Religionsunterricht bei Lernanfängern (1922); J. Huber, Die religiös-sittl. Unterweisung des Kleinkindes ([2]1923, kath.); A. Pfaffenberg, Vom ersten Lesen u. Schreiben ([2]1922); K. Eckhardt, Der Deutschunterricht auf der Unterstufe als Pflege der Kindersprache, Tl. 1 u. 2 ([4]1926); J. u. M. Koch, Lesen als Gebärdenspiel (1921); J. Kühnel, Neubau des Rechenunterrichts, 2 Bde., I ([5]1925), II ([6]1929); H. Kempinsky, Der Rechenlehrer der Kleinen ([5]1919); E. Fromm, Lieder u. Bewegungsspiele ([9]1928); H. Kolar, Das erste Schuljahr in Wochenbildern (1909); Langer-Legrün, Handbuch für den A. (2 Bde., 1926); H. Winkelhöfer, Das erste Schuljahr in Tagesbildern (2 Bde., 1928); Gaulhofer-Streicher, Grundzüge des österr. Volksschulturnens (1922); K. Rieger, M. Habernal u. H. Kolar, Wiener Lesebuch für das erste Schuljahr ([3]1917); H. Kolar u. J. Pöschl, Wir lernen lesen. Erstes Lesebuch für die alpenländ. Volksschulen (Ausg. A. [10]1928, Ausg. B. [2]1928); H. Heeger u. A. Legrün, Wiener Kinder (1923); F. Gansberg, Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kl. Stadtleute ([13]1927).

I.—VI. *J. Rieffert.* VII. *L. Battista.*

Angst.

I. Begriffliches: A. u. Furcht (s. d) werden weder im populären, noch im wissenschaftl. Sprachgebrauch scharf auseinandergehalten. Höchstens wird eine Teilsumme von Gefühlserscheinungen eindeutig als Furcht, eine andere als A. bezeichnet, während ein Grenzland bald zur ersteren, bald zur letzteren gerechnet wird. Jedenfalls wird aus dem Sprachgebrauch die Richtung des Begriffs A. auf das mehr Anomale u. Krankhafte, oder doch Unvernünftige, Unverständliche u. Sinnwidrige deutlich. Vom Sprachgebrauch der phänomenologischen Metaphysik sehen wir dabei ab. Nicht als ob jeder A.affekt schon Kennzeichen der Anomalität sein müßte; in der Gefahr des Ertrinkens wird auch der Gesunde A. empfinden, bei Katastrophen mit Panikwirkungen wird auch der Normalste der psychischen Ansteckung nicht oder nicht ganz entgehen. *Th. Ribot* sucht die Grenzlinie zwischen normalen u. krankhaften Furchtäußerungen, zwischen Furcht u. A., in dem Umstand, ob das fragl. Gefühl biologisch nützlich oder schädlich ist; freilich sollte dann der teleologische Charakter der Furcht unwidersprochen sein. *A. Binet* unterscheidet die peur (Angst) von der crainte légitime (Furcht normaler Form) ebenfalls danach, ob der fragl. Affekt die psychophysischen Kräfte zur Abwehr oder Meidung der Gefahr steigert, oder aber wehrlos, weil ratlos u. schwach macht. Allerdings sieht eine gewisse medizinische Psychologie auch in der A.neurose noch Teleologie, sofern ein fiktiver Lebensplan sie zu seiner Sicherung u. zu Krank-

heitsgewinn benütze. Doch dürfte vom objektiven Standpunkt aus Binet Recht behalten. Im übrigen kennzeichnet sich auch ihm die A. durch Unvernünftigkeit u. Maßlosigkeit. *P. Häberlin* sieht das Wesen der Furcht in dem Unlustgefühl, das aus der Erwartung einer Gefahr für die Sonderexistenz hervorgeht, die A. dagegen ist das Unlustgefühl, das aus der Erwartung entsteht, in seinen Liebesansprüchen verkürzt zu werden durch Isolierung von den Liebesobjekten. Normale A. sieht er nur selten u. nur in den ersten 3 Lebensjahren gegeben; dann kommt infolge der Erotisierung u. starker Triebwünsche im Falle der Unbeherrschtheit beim Kinde das schlechte Gewissen u. aus Strafbedürfnis heraus die Erwartung, auf die Erfüllung der erotischen Triebwünsche verzichten zu müssen. Die anomale A. ist darum stets *Schuld-A.*, während jene vorausgehende *Schicksals-A.* genannt werden kann. Angeregt ist diese Auffassung wohl durch die Psychoanalyse (s. Art. Psychoanalyt. Pädagogik), ohne mit ihr identisch zu sein. Zweifellos ist also der Begriff A. gegeben, wo man alles u. nichts fürchtet (Pantophobie: Beard, Ribot, Fröbes), wo also die Furchtstimmung alles übergießen kann, weil sie gleichsam seelisch frei schwebt u. sich bald hier, bald dort flüchtig anheftet. Dazu zählt also auch Hiltys «*Welt-A*». Der Begriff A. ist auch gegeben, wenn das fragl. Unlustgefühl zwar mit einer bestimmten Sachvorstellung verbunden ist, aber ohne alle rationale Grundlage (A. vor harmlosen Tieren, Dunkelheit [pavor nocturnus = nächtl. A.anfälle der Kinder mit Bewußtseinstrübung] usw.), auch dann, wenn der Affekt (s. d.) in keinem vernünftigen Maßverhältnis steht zu der Gefährlichkeit der vorgestellten Dinge (Platz-, Straf-, Schul-, Gottes-A., krankhaftes Schuldgefühl, Skrupulosität), auch dann, wenn die Stimmung anomal zäh, ja zwanghaft u. unverdrängbar erscheint. Es liegt also hier eine Auflockerung des Maßverhältnisses zwischen Physischem u. Psychischem, zwischen Objektivität u. Subjektivität vor, sei es daß Seelisches infolge seiner Überwertigkeit oder Hyperergie (Ziehen) überstarke körperl. Wirkungen nach sich zieht, sei es daß umgekehrt schwache Nervenreize überstarke seelische Reaktionen hervorrufen. Darum ist der Hauptnährboden der A. die neuropathische u. psychopathische Konstitution. Beim Kinde, auch dem nicht-krankhaften, ist dieses Maßverhältnis bes. leicht aufzulockern (Mangel an Realitätssinn, Phantasie, Suggestibilität, Aufwühlbarkeit des Gefühlslebens). Daher kann A. u. Ängstlichkeit ebensowohl Ergebnis falscher Erziehung wie krankhafter Anlage u. beider Faktoren zusammen sein. — A. ist also gutenteils ein Begriff der Pathopsychologie, ihre Behandlung ist wesentlich Aufgabe der ärztl. Therapie u. der Heilerziehung.

II. Physiologisches: Wie alle Affekte, «äußert» sich auch A. in charakteristischen Ausdrucksbewegungen. Sie hat allgemein eine Herabsetzung des biologischen Tonus zur Folge: die Verengung der Blutgefäße durch die vasokonstriktorischen Nerven bewirkt die Blässe der A., der Puls wird kleiner, die Atmung verliert ihre beruhigende Regelmäßigkeit, willkürl. Muskeln büßen ihre Spannkraft ein, die Glieder versagen den Dienst, man ist wie gelähmt, wie angenagelt, die Stimme wird tonlos, zitternd. Andere Muskeln spannen sich, der Gesichtsausdruck wird starr, die Pupillen weiten sich, manche Drüsen sondern reichlicher ab, andere versagen. Doch kann A. auch in Unruhe, in Schreien sich äußern, so gut wie zu Erstarrung u. Ohnmacht auch zu schwersten Erregungszuständen führen.

III. Psychologisches: Wie die vitale überhaupt, so drückt A. auch die seelische Haltung herab, sie lähmt auch innerlich, macht unbeweglich u. unfrei oder macht wie äußerlich so auch innerlich unruhig u. für sachl. Abwägen u. Handeln unfähig. Die A. (Primär-A.) macht die Vorstellungen unverschiebbar. Diese Unverdrängbarkeit wirkt wieder angstverstärkend (Sekundär-A.). So gibt es auch eine «Angst vor der Angst». Es kann durch diesen verhängnisvollen Wechselstrom zu Zwangszuständen, -vorstellungen, -handlungen kommen, u. ihr Gegenstand wird gerade das Ängstigende, peinlich Empfundene sein. Solche Zustände aber bedeuten eine fortwährende Qual, vor allem dann, wenn sie sich auf die wichtigsten u. heiligsten Güter u. Werte beziehen (Gott, Stand der Gnade, Verlust des Verstandes, des Lebens, Selbstmord), wie schon der feinsinnige Mystiker u. Heilseelsorger H. Seuse ausgeführt hat. Überhaupt raubt A. Freude u. Mut (s. d.) zu Arbeit u. Leistung, um dafür tiefste Entmutigung zurückzulassen. — Dieser Unlustzustand wird zur weiteren Gefahr durch das Streben nach Ersatz, vielleicht in Form von sinnl. Lust: Onanismus ist gerne das Mittel, bei Erwachsenen auch Alkoholgenuß. — Anderseits soll die innere Beklommenheit verborgen oder auch verdrängt werden durch außergewöhnl. Lustigkeit, lärmendes Wesen, auch durch Zornaffekte, bei Kindern auch durch besondere Zärtlichkeit am Abend. — Eine Psychologie der A. muß auch (ätiologisch) erklären u. (teleologisch) verstehen. Die kausale Betrachtung stößt auf körperl. (somatogene A.) u. seelische (psychogene A.) Gründe. Zur ersteren Art rechnen wir auch Ängstlichkeit infolge von Krüppelhaftigkeit od. Kränklichkeit, zur zweiten die durch das Medium der wirtschaftl. Schwäche hervorgerufene Entmutigung. Mehr kausal ist auch die Erklärung der Psychoanalyse, die in der A. das Umwandlungsergebnis verdrängter Sexualität sieht. Gefühlsübertragung von einer angst-

besetzten Vorstellung (z. B. des gefürchteten Vaters) auf eine mit ihr assoziierte Vorstellung (z. B. von Gott Vater) kann der erklärende Grund sein (z. B. für religiöse A.). Teleologisch sieht die Individualpsychologie (s. d.) in den A.zuständen Vorposten u. Sicherungen gegen Minderwertigkeitserlebnisse. Ängstliche wagen nicht den Wettkampf des Lebens, die Feigheit aber maskieren sie mit Phobien, in die sie sich unbewußt flüchten; andere suchen sich gegen ihre Leidenschaften zu sichern, z. B. durch die A. vor Ansteckung; stets ist die Teilnahme der Umgebung ein Nebengewinn. Auch ließe sich denken, daß A. festgehalten wird, um eine Entschuldigung zu haben für lustbringende Verfehlungen, von denen man nicht lassen will. Doch bleibt dieses sinn-deutende Verstehen häufig ein Wagnis, das von erkenntnistheoretischen Bedenken nicht immer frei ist.

IV. Pädagogisches: Nach dem Gesagten ist die Bewertung der *hl. Katharina von Siena* im allgemeinen richtig: die Furcht kann gut, heilig sein, die A. aber ist vom Bösen. Erziehung kann an A. schuld sein, soll davon zu heilen u. davor zu bewahren suchen. Unmittelbar kann die Erziehung schuld sein durch zu große Strenge u. Enge, wodurch nach *Montaigne* Sklavensinn u. Verschüchterung angezüchtet wird. Auch das A.- u. Bangemachen durch gruselige Erzählungen, Drohungen, päd. unrichtige Warnungen (vor dem Straßenübergang, der Straßenbahn, vor Autos) gehört hierher. Mittelbar ist Erziehung an A.zuständen schuld durch Weckung oder Schaffung von Neuro- u. Psychopathien, z. B. durch Überanstrengung, Zwang zu falscher Arbeitsmethode. Unausgesprochene u. unausgegl. Spannungen unglückl. Ehen übertragen sich auf die Kinder der Familie u. äußern sich als A. *(C. G. Jung)*. Mischehen bieten dazu Anreiz *(Oppenheim, Liertz)*. Die Ruhelosigkeit, Unsicherheit u. Ängstlichheit der kindl. Umwelt überträgt sich leicht auf das darin eingebettete Kind. Die allzu peinl. u. gewaltsame Unterdrückung vielleicht gar nicht ganz zu vermeidender Kinderfehler u. Unarten kann das Kind mit krankhaften Schuld- u. A.gefühlen erfüllen, auf Kosten der Nerven zu viel psychophysische Kraft zur Unterdrückung verbrauchen lassen. Die Fehlerquellen nennen ebenso viele prophylaktische Gesichtspunkte. Die *Heil*behandlung wird zunächst auf Grund individueller Diagnose die Ursachen der A. auszuschalten suchen. Dazu sollte treten die *Sicherheit u. Ruhe des Milieus*. Die Eltern sollten schon der Kinder wegen die ehel. Spannungen durch Aussprache entfernen. Ist nicht *Umweltswandlung* möglich, so muß *Umweltswechsel* eintreten. Bei körperl. Bedingtheit muß entsprechende *ärztl. Therapie* eintreten. Realitätsannäherung, Affektgymnastik usw. sind hier ebenso Heilmittel wie bei der übertriebenen Furcht. Bei hinreichend begabten Kindern u. Erwachsenen kann die päd. richtige *Erklärung* (Analyse) u. *Entmaskierung* der A.zustände (Gottes-A. aus Vater-A.; A. als Lebensfeigheit u. Selbstliebe) in entsprechenden Fällen Heilung einleiten. Gegen Pantophobie u. Welt-A. ist ein gutes Mittel *Gottvertrauen* u. vernünftige *Gewissenspflege*.

Schrifttum: Siehe die Arbeiten von Binet, Ribot, Hirschlaff, Groos, Heller wie unter Art. Furcht. Dazu: H. Oppenheim, Nervenkrankheiten u. Lektüre, Nervenleiden u. Erziehung ([3]1909); L. Frank, Über A.neurosen u. d. Stottern (Zürich 1911); P. Häberlin, Kinderfehler als Hemmungen des Lebens (Basel 1921); Th. Müncker, Der psychische Zwang (1922); Th. Ziehen, Die Geisteskrankheiten usw. im Kindesalter ([2]1926); E. Wexberg, Das ängstl. Kind (1926, in der indivialpsycholog. Sammlung «Schwer erziehbare Kinder»); A. Kronfeld, Zur phänomenologischen Psychologie u. Psychopathologie des Wollens u. der Triebe, in: E. Utitz, Jahrbuch der Charakterologie IV (1927); R. Allers, Das Werden der sittl. Person (1929); Zur phänomenolog. Auffassung der A. vgl. M. Heidegger, in: Sein u. Zeit (1927); O. Liebeck, Das Unbekannte u. die A. (1928). *L. Bopp.*

Anhalt (Bildungs- u. Erziehungswesen).

I. Schulwesen: Durch Gesetz vom 22. IV. 1850 wurden die öffentl. Schulen A.s zu Staatsanstalten erklärt (über das Historische s. Roloff, Lex. d. Päd. I 146). Dieses Gepräge hat das anh. Schulwesen, soweit es ausschließlich der allgemeinen Bildung dient, bewahrt u. sich nach Unterbrechung durch den Weltkrieg unter den durch den Umschwung der Zeiten geschaffenen Verhältnissen, unter politischen, soziologischen u. päd. Anschauungen, wie sie sich im Schulwesen von ganz Deutschland (s. d.) geltend machten, entwickelt. Es umfaßt 14 *höhere Schulen* (1 Gymnasium alter Form, 3 Reformgymnasien, 2 Reform-Realgymnasien, 2 Oberrealschulen, 4 Lyzeen, 1 realgymnasiale Studienanstalt), 27 *Mittelschulen* u. 231 *Volksschulen* einschließl. 3 selbständigen *Hilfsschulen*, die den Namen Pestalozzischulen tragen. Daneben gibt es 3 höhere Schulen, die von Städten mit staatl. Unterstützung unterhalten werden, 1 höhere Privatlehranstalt u. 14 private kath. Volksschulen, die z. T. staatl. Beihilfen in Höhe der erforderlichen Lehrergehälter beziehen. Die im Dienste der Berufsausbildung stehenden Schulen sind Einrichtungen der Gemeinden oder rein privater Natur. Sie unterstehen der A.er Regierung, Abt. des Innern, u. der A.er Regierung, Abt. für das Schulwesen. Zur Errichtung von gewerbl. *Berufsschulen* (Fortbildungsschulen) sind die über 2000 Einwohner zählenden Gemeinden verpflichtet; bei den übrigen Gemeinden kann der Pflichtbesuch durch Aufstellung einer entspr. Ortssatzung bestimmt werden. Bisher haben von diesem Recht nur wenige Landgemeinden Gebrauch gemacht. Aber auch sie erfassen nur die

männl. Jugend restlos. Für die weibl. ist der Besuch von Berufsschulen nur verbindlich, wenn sie sich bestimmten Berufen zuwenden (z. B. Handel). In einigen Städten hat man neuerdings *Haushaltungsschulen* eingerichtet; doch besteht für deren Besuch kein Zwang. Die vom Staate unterhaltene «*Landesfrauenarbeitsschule*» in Dessau, in der sämtl. Zweige des hauswirtschaftl. Berufs gelehrt werden, bildet auch die «technischen Lehrerinnen» für Haushaltung, Nadelarbeiten u. Turnen aus. An *Fachschulen* (mittlere Berufsschulen) sind vorhanden: 1 Baugewerkschule zu Zerbst, 1 technische Lehranstalt (Handwerker- u. Kunstgewerbeschule zu Dessau [beide städt.; staatl. unterstützt]), 1 Gewerbeschule zu Bernburg (städt.), 2 Landwirtschaftl. Schulen zu Zerbst u. Harzgerode (von Landwirtschaftskammer, Staat u. Kreisen unterstützt), sowie 2 Schifferschulen in Roßlau a. E. u. Nienburg a. S. u. 4 kaufmännische Fachschulen in Dessau, Bernburg, Cöthen u. Zerbst. Eine gutbesuchte *Gewerbe-Hochschule*, das Friedrichs-Polytechnikum, hat Köthen geschaffen (vom Staate unterstützt). Dessau hat 1 *höhere Handelsschule* u. 1 *Hochschule für Gestaltung* (Bauhaus) errichtet.

II. Schulverwaltung: Die Anstellung, Ernennung, Beförderung, Versetzung in den einstweiligen u. in den dauernden Ruhestand von Lehrern der Staatsschulen geschieht durch das Staatsministerium. Für die Anstellung als hauptamtl. Berufsschullehrer gelten die preuß. Bestimmungen. Nebenamtliche müssen an der in Dessau eingerichteten «Arbeitsgemeinschaft anh. Berufsschullehrer» teilnehmen. — Die übrigen Angelegenheiten der *Schulverwaltung* gehören zu den Obliegenheiten der A.er Regierung, Abt. für das Schulwesen. Diese besteht aus 1 Oberschulrat als dem Vorsitzenden, der als Ministerialrat gleichzeitig Referent im Staatsministerium ist, u. dem das höhere Schulwesen untersteht, aus 2 Oberregierungs- u. Schulräten, die für die Mittel-, Volks- u. Berufsschule zuständig sind, sowie aus 1 Oberregierungsrat, der als Justitiar in Rechtsfragen, u. aus 1 Oberregierungs- u. Baurat, die nach Bedarf in Schulbauangelegenheiten als Sachverständige zu den Kollegialsitzungen der Schulregierung hinzugezogen werden. Vor der Entscheidung wichtiger Angelegenheiten kann diese nach eigenem Ermessen die Stellungnahme des «Schulausschusses» in mündl. Verhandlung oder durch Aufforderung zur schriftl. Äußerung herbeiführen (Abt. A, für das höh. Schulwesen: 2 Vertreter des Philologenvereins; Abt. B, für die Mittel- u. Volksschulen: 3 Vertreter des Lehrervereins u. 2 Vertreterinnen des Lehrerinnenvereins).

III. Schulaufsicht u. Schulleitung: Die unmittelbare *Aufsicht* über die einzelnen höh. Schulen übt der für sie vom Staatsministerium ernannte Studiendirektor aus. Für die Mittel- u. Volksschulen (mit Einschluß der kath. Privatschulen) sind 5 Aufsichtsbezirke geschaffen, an deren Spitze je ein hauptamtl. Kreisschulrat steht. Den Lehrkörpern der höh. Schulen ist ein Konferenzrecht mit weitgreifenden Befugnissen eingeräumt. Für wichtige Verwaltungsfragen steht dem Leiter der Lehranstalt ein Lehrkörperausschuß zur Seite. Für die Mittel- u. Volksschule ist die sog. kollegiale *Schulleitung* eingeführt. In Zweilehrer-Schulen liegt die Leitung in der Regel in den Händen des dienstältesten Lehrers; in Drei- bis Fünflehrer-Schulen wählen sich die Lehrer ihren Leiter aus ihrer Mitte. Die Schulregierung hat das Bestätigungsrecht. Für Sechs- u. Mehrlehrer-Schulen bezeichnet die Regierung den von ihr im Einvernehmen mit Abt. B des Schulausschusses für die Schulleitung in Aussicht genommenen Lehrer (der nicht dem betr. Lehrkörper anzugehören braucht), u. der Lehrkörper hat in einer eigens zu diesem Zweck von der Regierung einberufenen u. von einem Regierungsvertreter geleiteten Konferenz dazu Stellung zu nehmen. Das Staatsministerium entscheidet, ob dem etwaigen Einspruch Folge zu geben ist; ihm allein steht das Recht der Ernennung zu. Die Übertragung des Schulleiteramts erfolgt auf 6 Jahre. Die Schulleiter (Amtsbezeichnung!) sind nicht Vorgesetzte, sondern die Geschäftsführer u. die für die ordnungsmäßige Durchführung sämtlicher an den Schulen zu erledigenden Dienstverrichtungen vornehmlich verantwortl. Mitglieder der Lehrkörper. — Die Schulleiter von Volksschulen mit 8 aufsteigenden Klassen erhalten eine nichtpensionsberechtigte Stellenzulage von 1200 RM, die sich (durch Anrechnung der allgemeinen Zulage, s. u.) im 28. Besoldungsdienstjahre auf 900 u. im 35. auf 600 RM ermäßigt. Leiter von Mittelschulen beziehen eine nichtpensionsberechtigte Zulage von 1400 RM, die im 28. Besoldungsdienstjahre auf 1000 u. im 35. auf ebenfalls 600 RM sinkt. Für die schon vor Einführung der kollegialen Schulleitung auf Lebenszeit angestellten Rektoren sind diese Zulagen pensionsberechtigt.

IV. Lehrerbildung u. Besoldung: 1. Die Ausbildung sämtlicher Lehrer u. Lehrerinnen, auch derjenigen für die Volksschule, erfolgt seit Ostern 1928 auf der Hochschule. Für die Ausbildung zum Volksschullehrerberuf sind z. Zt. die Universitäten zu Jena, Hamburg u. Leipzig sowie die Technischen Hochschulen zu Dresden u. Braunschweig geöffnet. Es ist ein sechssemestriges Studium vorgeschrieben, in das sich während derjenigen großen Universitätsferien, die auf das 1. u. 3. Semester folgen, eine an Land-, städt. Volks- u. Mittelschule abzuleistende «*Schulhelferzeit*» von je 8 Wochen zwecks Erlangung einer Einsicht in die Schulwirklichkeit einschiebt. Für die seminarisch

vorgebildeten Lehrer besteht die Möglichkeit, vor der preuß. Prüfungskommission in Magdeburg die Mittelschullehrerprüfung abzulegen.

2. Die Besoldung der anh. Volksschullehrer steigt in zweijährigen Stufen von 2800 RM (nach fünfjährigem Diätariat) in 20 Jahren auf 5000 RM, im 28. Besoldungsdienstjahr auf 5300 u. im 35. auf 5600 RM. Die geprüften Fachlehrer (Mittelschul-, Zeichen-, Musik-, Turn-, Hilfsschul- u. Werklehrer) beziehen bis zum 20. Besoldungsdienstjahr jährl. 800 RM mehr. Im 28. u. 35. Besoldungsdienstjahr erhalten die Mittelschul-, Zeichen- u. Musiklehrer eine Zulage von je 400 RM.

V. Schulpflicht: Die Schulpflicht beträgt in A. 8 Jahre. 1. Die anh. Grundschule ist vierjährig. Doch können mit Genehmigung der Schulregierung hochbegabte u. strebsame Kinder auf Vorschlag der zuständigen Grundschullehrer u. im Einverständnis mit den betr. Eltern ausnahmsweise nach 1-, 1½- u. 2jährigem Schulbesuch einer um ein Jahr weiter vorgeschrittenen Klasse zugewiesen werden. Der Übergang von der Grundschule nach den höheren Schulen u. nach der Mittelschule ist nur von der 4. Grundschulklasse aus möglich. Die Anmeldung zu diesen Schulen hat im Januar jedes Jahres durch die Eltern zu erfolgen. Anfang Februar überweist die Grundschule der Aufnahmeschule eine ausführl. Schülercharakteristik unter Anfügung des Gesamturteils («bes. empfohlen», «empfohlen», «nicht empfohlen») sowie unter Beilage der bisher erteilten Halbjahrszeugnisse u. der im letzten Jahre angefertigten schriftl. Arbeiten. Die zu den 2 ersten Gruppen gehörenden Kinder werden ohne weiteres aufgenommen, während die letzte Gruppe vor einem aus 1 Grundschullehrer des 4. Schuljahres sowie aus 2 Lehrern u. dem Leiter der Aufnahmeschule bestehenden Prüfungsausschuß ihre Geeignetheit schriftlich u. mündlich zu erweisen hat.

2. Für die anh. Mittelschule sind die preuß. Bestimmungen übernommen; doch ist «Englisch» Pflichtfach u. «Französich» Wahlfach. Auch in dem für Gymnasium, Realgymnasium u. Oberrealschule geschaffenen gemeinsamen Unterbau (für VI, V u. IV), desgl. im Lyzeum ist «Englisch» erste Fremdsprache. Damit ist einerseits eine Annäherung der Lehrziele zwischen den 3 untersten Klassen der Mittelschule u. denen der höheren Schulen geschaffen, die den Übergang von der einen zur andern Schulart erleichtert, u. anderseits ist gleichzeitig die elterl. Entscheidung über die Schule, der sie ihr Kind endgültig zuführen wollen, bis an das Ende des 7. Schuljahres hinausgeschoben. Dazu kommt, daß selbst solche Kinder, die bis zum gleichen Schuljahr die Volksschule besucht haben, noch Gelegenheit finden, durch Besuch der als Deutsche Oberschule eingerichteten Aufbauschule zu Köthen (Internat mit verbilligtem Wohn- u. Kostgeld u. 33⅓% völligen Befreiungen) das Abitur zu erlangen.

3. Der Religionsunterricht ist in sämtl. der Allgemeinbildung dienenden Schulen A.s ordentl. Lehrfach. Es gibt hier z. Zt. (1928) keine einzige weltl. (Sammel-)Schule. Nach dem eingangs angezogenen Gesetz ist die anh. Staatsschule als Gemeinschaftsschule anzusehen.

Schrifttum: L. F. Knorre, Sammlung der Gesetze u. Verordnungen, welche das anh. Volksschulwesen betreffen (3 Bde., 1894, 1903, 1915); G. Krüger, Verordnungen u. Gesetze für die Gymnasien u. Realschulen des Herzogtums A. (1902, 1. Erg.-H. 1907); G. Sanftenberg u. W. Knorr, Das Staats- u. Verwaltungsrecht des Herzogtums A. (1909); F. Heinze, Sammlung anh. Gesetze u. Verordnungen (1926). *H. Albrecht.*

Anlage.

I. Begriff u. Wesen: 1. So häufig u. gedankenlos das Wort gebraucht wird, so schwierig ist die Bestimmung des Begriffes. Er entstammt letztlich dem aristotel. Denken, der Vorstellung eines nur möglichen, noch nicht wirkl. Seins u. gelangt auf dem Wege über die mittelalterl. Philosophie, als «Potenz» im Gegensatz zum «Akt» in den modernen Begriffsschatz. A. ist die Übersetzung (?) von dispositio, *Disposition,* welcher Begriff ebenfalls in spekulativem Gebrauch vorhanden war, bevor er in psycholog. u. biolog. Theorien seinen Eingang fand. A. als solche ist niemals für die Erkenntnis unmittelbar gegeben; ihr Bestehen kann nur aus ihr entspringenden Erscheinungen erschlossen werden. Wenn irgend ein Geschehen sich an einem Seienden abspielt, so muß dieses die Möglichkeit zu solchem (aktiven oder passiven) Geschehen je schon in sich getragen haben. Denkt man sich nun diese Möglichkeit irgendwie strukturell verankert, so gelangt man zu der Vorstellung von A., wie sie heute zumeist gehegt wird. Um eine Eigenschaft erwerben zu können, bemerkt *W. Stern,* muß der Organismus eine Eigenschaft besitzen, welche diesen Erwerb zuläßt. — Vornehmlich ist es die Tatsache, daß gewisse Eigenschaften des Lebenden spontan oder unter äußern Einwirkungen erst in späteren Lebensabschnitten sichtbar werden, welche die Annahme ihrer Präexistenz in Form einer Disposition oder A. zu fordern scheint. Körperl. Erscheinungen, z. B. der Geschlechtsreife, haben ihre «Manifestationszeit»; sie entstehen aber nicht erst dann u. neu, sondern sind «latent» schon früher da, sind schon «angelegt» — denn unter abnormen Bedingungen können sie auch an einem früheren Zeitpunkt auftreten. Manche A.n «aktualisieren» oder «manifestielen» sich spontan im Laufe normaler Entwickrung, andere nur, wenn bestimmte Bedingungen eintreten. In der Krankheitslehre spricht man von dem Zusammenwirken der «Disposition» (z. B. für Tuberkulose) u. der «Exposition» (dem

Kontakt mit dem Bazillus). Die A.n müssen daher unterschieden werden in solche, die sich spontan, u. solche, die nur auf bestimmte Auslösungen hin sich zu aktuellen *Eigenschaften* entfalten. Genau genommen sollte A. nur eine je schon dem Organismus einwohnende *Möglichkeit* bezeichnen. Indes hat man sich gewöhnt, auch von *erworbenen* A.n oder Dispositionen zu sprechen. Körperl. Veränderungen können z. B. gemeiner Rede nach eine Disposition für irgend welche Krankheiten erzeugen. Ähnliches gilt auch vom Seelischen. Vor allem kommt der Begriff einer «erworbenen A.» dort ins Spiel, wo es sich um «*Gewohnheit*» u. um «Übung» handelt. Natürlich setzt Gewohnheit ihrerseits eine A. voraus, auf Grund derer Gewohnheit erst erworben werden kann; aber durch die Wiederholung entsteht eine «habituelle» Handlungsweise, für deren mehr oder minder automatisches Eintreten eben eine erworbene A. verantwortlich gemacht wird. Muß man so schon im individuellen Organismus zwischen *ursprünglichen, präformierten* u. *erworbenen* A.n oder Dispositionen unterscheiden, so ist eine weitere Differenzierung notwendig zwischen solchen A.n, welche *allen Individuen einer Art* (normalerweise) zukommen (z.B. allen Menschen), u. solchen, die nur *bestimmten Gruppen* eignen, u. zwar kommen in Frage: *geschlechtsspezifische,* an bestimmte Rassen u. an bestimmte Typen, etwa des Körperbaues, gebundene A.n. Ferner sind die A.n zu unterscheiden in *somatische* u. *psychische*. Richtiger, wenn zwar umständlicher, sollte man mit Rücksicht auf die psychophys. Einheit der menschl. Natur sagen: vorwiegend im Körperlichen u. vorwiegend im Seelischen sich kundgebende A.n; dabei könnte eine im Körperlichen verankerte A. (etwa auf Grund des Gehirnbaues) sich aktuell hauptsächlich oder ausschließlich im Seelischen kundgeben.

2. Die erste, auch praktisch wichtige Frage, die durch den Begriff A. aufgeworfen wird, ist die nach der Art u. Weise, wie nun eine A. im Organismus vorhanden sei. Die zweite fragt nach Zeichen, an welchen das Vorhandensein (oder Fehlen) einer A. erkannt werden könne. — Zum ersten: im allgemeinen neigt die *Biologie* dazu, A.n an bestimmte Strukturen gebunden zu denken. Anhaltspunkte dafür ergeben sich z. B. aus der Erfahrung, daß die nervösen Apparate für bestimmte, erst zu «erlernende» Funktionen (Gehen, Fliegen) in der Weise präformiert sind, daß ein Zusammenarbeiten ihrer Einzelabschnitte leichter als das anderer eintritt. Man kann aber nicht verkennen, daß dieser Vorstellung große Schwierigkeiten dann anhaften, wenn es sich z. B. um die Deutung der A. für alle Körperorgane u. Funktionen in der Keimzelle handelt, so auch um die Art, wie Erbanlagen durch die Keimzellen auf die Nachkommen übergehen sollen. Man gelangt dann zur Konstruktion von Mikrostrukturen, für die die experimentelle Vererbungsforschung (insbes. über die Rolle der Chromosomen) zwar manche Anhaltspunkte bietet, die aber in der erforderl. Vielfältigkeit u. Differenziertheit schwer vorstellbar sind. Eine zweite Schwierigkeit besteht darin, daß in manchen Fällen zwischen den sichtbaren Anzeichen für das Vorhandensein einer A. oder sogar dieser selbst (Konstitution) u. ihrer Manifestationsweise kein einsichtiger Zusammenhang besteht. Zwischen einer schmalen, «engbrüstigen» Gestalt u. tuberkulöser Lungenerkrankung glauben wir einen solchen annehmen zu können; zwischen «Körperbau u. Charakter» fehlt aber derlei Verknüpfung. Im allgemeinen sind wir nicht imstande, nachweisbare Strukturen für irgend welche A.n aufzufinden. Wo man solche zu sehen glaubt, ist immer die Möglichkeit gegeben, daß es sich um Folgen der A.betätigung handle (so bei der angebl. stärkeren Entwicklung des Schläfelappens im Gehirn Musikalischer). Man muß sich dessen bewußt bleiben, daß A. immer ein hypothetischer (wenn auch nahezu unentbehrlicher) Hilfsbegriff sei, nicht aber etwas als solches Erfahrbares. Bei jenen A.n, die nicht durch die Verkettung normaler Entwicklungsvorgänge verwirklicht werden, sondern besonderer «Anregung» von außen bedürfen, gesellt sich noch eine weitere begriffl. Schwierigkeit hinzu. Wie nämlich soll man begrifflich der Tatsache gerecht werden, daß die «Anregung» einen Mechanismus oder eine Funktion zur Betätigung veranlaßt, die bis dahin nur latent vorhanden gewesen waren? Und wie ist es verständlich, daß wiederholte solche Anregung u. Betätigung die A. immer mehr in Aktualität versetze? Hier verknüpft sich die Problematik, die durch den Begriff der A. aufgegeben ist, mit dem der «Übung». So erscheint der Begriff «A.» als ein zwar verwendbarer u. sogar unentbehrlicher, aber durchaus problematischer, dessen krit. Vertiefung dringend nottut, aber bisher anscheinend kaum in Angriff genommen wurde.

So muß auch die Frage nach der Wechselwirkung von *A.* u. *Umwelt* noch als ungeklärt gelten. Umweltfaktoren können A.n aktualisieren oder deren Entfaltung unterdrücken oder in einer bestimmten, vielleicht unerwünschten Richtung bestimmen. Solange man die tatsächlich vorhandenen A.n des Menschen überhaupt nicht kennt, d. h. noch nicht weiß, welche sehr verschiedenen aktuellen Eigenschaften u. Verhaltensweisen auf dieselbe A. bei verschiedener Einwirkung auf diese zurückgehen, ist in theoretischer Hinsicht größte Zurückhaltung geboten.

3. Was nun die praktisch sehr bedeutsame Frage der Erkennbarkeit von A.n betrifft, so gibt es hier zwei Möglichkeiten; erstens:

die A. wird erkennbar durch das Ansprechen des Organismus auf die je zugeordnete «Anregung»; zweitens: das Bestehen einer A. ist korreliert mit manifesten Erscheinungen auf irgend welchem andern Gebiete; zu den vorhandenen Möglichkeiten gehören bestimmte Wirklichkeiten: auf dieser Annahme beruhen viele Schlüsse der «*Menschenkenntnis*» u. auch der *Physiognomik*. Auf diesem Boden steht auch die heute vor allem durch die *Kretschmer*sche Formel bezeichnete Lehre von «Körperbau u. Charakter», indem sie voraussetzt, daß einem an sich u. sogar an meßbaren Merkmalen zu erkennenden Körperbau (bzw. einer bestimmten Konstitution) ein bestimmter Kreis von Aktions- u. Reaktionsformen mehr oder weniger regelmäßig zugeordnet sei. *Kretschmer* sieht so eine enge «Affinität» zwischen Körperbau, Bewegungsform, Temperament u. Charakter. Inwieweit auch «Begabung» intellektueller Art eine solche Korrelation zeige, scheint noch wenig erforscht. Immerhin glaubt die Schule von *Kroh*, vor allem *Pfahler*, nahe Beziehungen zwischen den Typen *Kretschmer*s u. gewissen psychischen Funktionsweisen (z. B. Art der Aufmerksamkeit, Zugewendetheit an Gestalt oder Farbe u. a. m.) nachweisen zu können. Diese Schulen, wie nahezu alle typologisch eingestellten (z. B. *Jaensch*), neigen dazu, jedem Typus nur einen begrenzten Kreis von A.n zuzuerkennen; konstruieren sie doch fast durchwegs ihre Typen nach dem Schema der Gegensätzlichkeit. Zumindest wird angenommen, daß die einen Typus A vornehmlich kennzeichnenden Merkmale u. A.n dem gegensätzl. Typus B höchstens in ganz schwacher Ausprägung, oder gar nicht, zukämen. Demgegenüber bleibt aber die Möglichkeit offen, daß die Unterschiede der Typen nicht so sehr in verschiedener Ausprägung der A.n als vielmehr deren «Anregbarkeit» bestehen könnten. Tatsache ist, daß in vielen Fällen die Möglichkeiten eines Menschen weiter reichen, als seine jeweilige Erscheinungsweise annehmen läßt. Auf der andern Seite ist freilich die Behauptung der *Individualpsychologie*, es seien alle Menschen anlagemäßig gleich geartet, u. die Unterschiede kämen nur durch die Verschiedenheiten der äußern Einwirkungen zustande, eine unzulässige Überspannung. Man muß nur immer beachten, daß negativen Befunden eine nur sehr beschränkte Beweiskraft zukommen kann, daß also das Unvermögen des Erziehers, zur Aktualisierung der A. anzuregen, noch keineswegs deren Nichtvorhandensein endgültig zu beweisen imstande ist. Wenn also theoretisch es zweifellos zutrifft, daß alle erzieherische Einwirkung eine Empfänglichkeit für sie überhaupt u. in dem Sinne der gerade beabsichtigten Wirkung insbes. voraussetzt, das Resultat also von dem Einfluß des Erziehers u. den «A.n» des Zöglings abhängt, so steht es doch praktisch so, daß vor allem die Abwesenheit dieser A.n nicht ohne weiteres aus dem Ausbleiben der Wirkung gefolgert werden darf. So wie es immer schon klar war, daß Kinder verschiedener Stände, verschiedenen Geschlechtes, verschiedener Kulturen nicht einfachhin der gleichen Behandlung unterzogen werden können, wie es weiterhin klar sein sollte, daß — bei gleichen letzten Zielen — alles erzieherische Verfahren historischen Wandlungen unterworfen ist, so birgt sich hinter der heute so oft erhobenen Forderung einer «individualisierenden» Erziehung die richtige Einsicht, daß individuelle Differenzen zu berücksichtigen seien nicht nur hinsichtlich des Vorkommens oder Fehlens von A.n, sondern auch deren verschiedener Anregbarkeit (nach Intensität wie nach Qualität der wirksamen Anregung). Unsere Kenntnisse von den korrelierten Erscheinungen körperlicher u. seelischer Art, aus denen auf Bestehen u. Grad einer A. geschlossen werden könnte, sind noch sehr lückenhaft. Im großen u. ganzen entdecken wir A.n doch nur auf Grund spontaner Betätigung oder Interessenrichtung u. auf Grund der Reaktion auf entsprechende Anregungen durch Erziehung. Dem Kinde, dem vorschulpflichtigen zumal, können wir nicht oder kaum ansehen, welche A.n in ihm «schlummern». Auch die Familienstruktur gibt keine Anhaltspunkte, weil Erbgesetzlichkeiten, sofern sie auf A.n zutreffen, nur für die statistische Masse Folgerungen erlauben, nie aber für das konkrete Individuum. Dazu kommt, daß möglicherweise anscheinend einfache Funktionen die Annahme verschiedener A.n notwendig machen können. Es ist nicht von vornherein ausgemacht, daß eine Eigenschaft oder Funktionsweise auf Grund *einer* A. entstehe; vielleicht bedarf es des Zusammenwirkens mehrerer. Es ist auch denkbar, daß ein u. dieselbe Funktion auch auf Grund verschiedener A.n zustande komme. In alledem herrscht Dunkelheit.

II. Päd. Bedeutung: Irrig dürfte die Meinung sein, daß «Einseitigkeit» allen bes. ausgeprägten A.n wesensmäßig zukomme. Es ist immer denkbar, daß dies die Folge eines überwiegenden Interesses u. daher vornehmlich einseitiger Ausbildung sei, trotzdem aber andere A.n sehr wohl vorhanden sein könnten. Dies ist auch bei der Entgegenstellung von «*A.typen*» zu berücksichtigen. So sind die (auf *Charcot* zurückgehenden) Vorstellungstypen des Visuellen, Auditiven u. Motorischen sicherlich nicht im Sinne einer Ausschließlichkeit aufzufassen u. schlagen auch im Laufe eines Lebens zuweilen um. Träume sind fast immer visuell; Tast-, Geschmacks- u. Riechträume sind sehr selten, treten aber, sobald ein Interesse in dieser Richtung wachgerufen wird, häufig auf (*Kiesow*). Nach *Baerwald* besteht zwar eine Korrelation

zwischen motorischem Vorstellungstyp u. Musikalität; bindende Schlüsse sind aber nicht möglich. Die Feststellung des Vorstellungstypus kann zuweilen päd. eine Hilfe bedeuten; öfters wird solche Einseitigkeit eine Mahnung zu entsprechender Anregung (z. B. rhythmische Übungen, Turnen usw. bei Visuellen) nach der andern Seite sein müssen. Auch die andern Typologien werden nur mit Vorsicht päd. Bemühungen u. Urteilen zu Grunde gelegt werden dürfen. So sehr im Interesse späterer Berufsausbildung die Pflege bes. auffallender Begabungen am Platze sein mag (wiewohl auch hier eine gewisse Allseitigkeit anzustreben wünschenswert erschiene), so wenig wäre es richtig, in charakterolog. Hinsicht nun Erziehung je auf den anscheinend bestehenden Typus im Sinne einer Unterstützung einer Einseitigkeit abzustellen. Der *Kretschmer*sche asthenisch-schizothyme Mensch müßte vielmehr auf Weltzugewandtheit, der allzu nach außen gewandte pyknisch-zyklothyme auf Verinnerlichung hin beeinflußt werden. Anderseits ist zu bedenken, daß es mutmaßlich so etwas wie wechselseitige Förderung u. Hemmung verschiedener Dispositionen u. ihrer Betätigung gibt, daß also unseres Wissens allseitige Anregung eine Minderentfaltung gewisser A.n nach sich ziehen könnte. — Ob man nun A., auch die erworbene, unbedingt an organ. Strukturen gebunden vorstellt, bei Erwerbung also etwa von «*Bahnung*» (*Exner*), «*Einschleifen*», «*Spuren*» usw. spricht, oder auf solche biologisierende Metaphern (mehr sind sie nicht) verzichtet, jedenfalls steht fest, daß Dispositionen erworben werden können, u. daß diesen Erwerb zu vermitteln eine wesentl. Aufgabe der Erziehung ausmacht. Allerdings wird man diesen Vorgang sich nicht so einfach mechanistisch denken dürfen, wie es die alte Assoziationspsychologie tat. Bloße Erfahrung eines Nacheinander wird wohl kaum eine Disposition zur leichteren Verkettung der Glieder erzeugen. Irgendwie spielt die Einordnung in ein «Sinnganzes» immer mit. Aber auch der heute so beliebte Terminus «Gestalt» ist unzureichend (*E. Jaensch* u. *Grünhut*). Je weniger die Erzeugung erwünschter Dispositionen bloß mechanisch. Prozessen überlassen wird, je mehr persönl. Stellungnahme (zumindest als Ja- oder Nein-sagen, *Zeugner*) u. sinnhafte Verknüpfung mitsprechen, desto mehr kann auf Dauer der zu erzielenden Dispositionen gerechnet werden. Dispositionen können sich auf Verschiedenes beziehen: als solche des *Gedächtnisses* auf die prompte Erweckung bestimmter Inhalte, als solche von *Funktionen* auf die Betätigung bestimmter Verfahrensweisen, als solche des *Willens* auf bestimmte Handlungsrichtungen. Ob es spezif. Willensdispositionen gibt und diese nicht vielmehr solche habitueller Zielsetzung sind, ist noch kaum endgültig zu sagen; das zweite ist freilich wahrscheinlicher (*Lindworsky*). Erworbene A.n oder Dispositionen entstehen bald leicht, bald schwerer. Da dies nicht von vornherein zu entnehmen ist, muß insbes. hinsichtl. möglicherweise unerwünschte Dispositionen erzeugender Maßnahmen äußerste Vorsicht geübt werden. — Was für A.n als angeborene u. erworbene es nun im einzelnen geben mag, ist heute noch gar nicht zu entscheiden. Landläuf. Meinung spricht von allerhand positiv u. negativ bewerteten A.n, Begabungen, Talenten, ohne daß man sich über deren Einheitlichkeit klar wäre. Im allgemeinen ist man, insbes. rücksichtlich ungünst. Eigenschaften, allzusehr geneigt, A.n, u. zwar unabänderlichen, die Schuld zu geben, u. bedenkt zu wenig, daß eine solche Eigenschaft die Betätigung einer auch anders zu verwirklichenden A. hätte sein können, wenn die Außeneinflüsse andere gewesen wären. Daraus entsteht ein verderblicher päd. Pessimismus u. Nihilismus. Das gilt von intellektuellen, aber noch mehr von sittl. Eigenschaften.

Schrifttum: E. Kretschmer, Körperbau u. Charakter (7 u. 8 1929); G. Pfahler, System der Typenlehren (1929); R. Baerwald, Zur Psychologie der Vorstellungstypen mit bes. Berücksichtigung der motor. u. musikal. A. (2 1928); E. Jaensch u. L. Grünhut, Gestaltpsychologie u. Gestalttheorie (1929); F. Zeugner, Das Problem der Gewöhnung in der Erziehung (1929); J. Lindworsky, Willensschule (3 1927); A. Klett, Über A.n u. Leistungen. Persönlichkeitsanalyse auf rassischer Grundlage (1926); Die Biologie der Person. Ein Handbuch der allgem. u. spez. Konstitutionslehre, hrsg. von Th. Brugsch u. F. H. Lewy (1927); L. Battista, A. u. Umwelt, in: Der neue Weg, Jhrg. 4, H. 2, S. 56—58; A. Faulwasser, Kritik des A.- u. Entwicklungsbegriffes in der naturgemäßen Päd., in: Deutsche Bll. für erz. Unterricht, Jhrg. 55, H. 39/40; J. Lange, Über A. u. Umwelt, in: Ztschr. für Kinderforschung, Bd 34, H. 4, S. 377—390; W. Peters, A. u. Umwelt in der geist. Entwicklung. Krit. Betrachtung zu F. Lenz, Über die biol. Grundlagen der Erziehung, in: Arch. für Soz., Hyg. u. Demographie, H. 3, S. 272—276 (1928). *R. Allers.*

Anschauung u. Anschauungsunterricht.

I. Begriff: Der Begriff der A. (intuitus, intuitio) wird zunächst auf die Tätigkeit des Anschauens (d. i. des absichtl., determinierten äußern u. innern Wahrnehmens u. des Vorstellens) u. auf das entstehende Ergebnis angewandt. Im zweiten Sinne sind A.en *klare u. deutlich* äußere u. innere Wahrnehmungen (*unmittelbare* A.en von Gegenständen oder Vorgängen bzw. von eigenen innern Erlebnissen aller Art) u. Vorstellungen (*mittelbare* A.en, Erinnerungs-, Phantasie-, Analogiebilder usw.). Wahrnehmung u. Vorstellung sind klar, wenn sie scharf gegen den übrigen Inhalt des Be-

wußtseins abgegrenzt sind; deutlich, wenn sie in ihrer innern Struktur möglichst vollkommen aufgefaßt sind. — An *A.stypen* unterscheidet man visuelle, akustische, kinästhetische je nach dem bei der A. vorzugsweise mitarbeitenden Sinnesgebiete (vgl. auch Wort- u. Sachvorstellungstypen), beschreibende, beobachtende, gefühls- u. phantasiemäßige, gelehrte Typen *(Binet)* nach der bevorzugten Art, das A.objekt geistig zu erfassen. — *A.sformen* sind: Raum-A. als Erfassen von räuml. Neben- u. Ineinander, Gestalt, Lage, Ausdehnung, Maßen usw. der Objekte; Zeit-A. als Erfassen von zeitl. Nacheinander, Rhythmus, Zeitbewegung, Zeitdauer, Zeitabstand usw. — In der modernen Psychologie ist A.sbild das durch die eidetische Fähigkeit (s. Art. Eidetik) bes. bei Jugendlichen erzeugte Bild, das zwischen Wahrnehmung u. Vorstellung steht. Der starre «tetanoide» Typ (T-Typ) neigt zum nachbildnahen, der bewegliche «basedowoide» Typ (B-Typ) zum vorstellungsnahen A.sbild. — Die Wechselwirkung zwischen A. u. Denken hat *Cl. Bäumker* einleuchtend dargelegt. Jeder A. haftet ein unanschaul. Bedeutungsfaktor an *(Hönigswald)*. Für weitere Unterscheidungen, unanalysierte u. analysierte (vgl. «rohe» u. «reife» A. bei Herbart), praetheoretische u. posttheoretische A. in ihrer Bedeutung für Lehre u. Forschung u. a. muß auf R. Hönigswald u. Cl. Baeumker verwiesen werden.

II. Anschauungsunterricht: Die philosophische Diskussion über die A. (Sinneserkenntnis überhaupt) als Quelle für die menschl. Erkenntnisse u. ihren Aufbau geht bis auf *Aristoteles* zurück. Alle mittelalterl. Denker haben den Wert der A., wenn auch in verschiedenem Grade, anerkannt. Die päd. Auswirkung dieser Einsichten zeigt sich erst in der Reaktion auf den Verbalismus mittelalterl. Schulen durch *Vives, Baco, Comenius* (Orbis pictus), *Rousseau* u. anschließend *Basedow* (Elementarwerk). *Pestalozzi* machte die A. zum Fundament des Unterrichts; der heutige «heimatkundl. A.sunterricht der ersten beiden Schuljahre» als Fach (vgl. Preuß. Richtlinien zur Aufstellung von Lehrpl. für die Grundschule vom 16. III. 1921) ist auf Pestalozzi zurückzuführen, wenn auch erst die Durchdringung des A.sprinzips durch das Selbsttätigkeitsprinzip Pestalozzis Anregungen im modernen Sinne veredelt hat (vgl. die gehaltvolle geschichtl. Zusammenfassung bei *Eggersdorfer*, Jugendbildung S. 184—196).

Durch reiche planmäßige u. vielseitige A.en soll dem Kinde in sämtlichen Fächern (A.sprinzip) zur Grundlegung der weiteren Bildungsarbeit ein wohlgeordneter Besitz von klaren, deutlichen, möglichst erlebnisbetonten Vorstellungen vermittelt werden.

Im Religions-, Geschichtsunterricht usw. sind packende anschaul. Schilderungen, Beispiele, Gleichnisse u. ä. die Grundlage für das verstehende Eindringen in das Bildungsgut u. für die innere Gestaltung u. erziehl. Auswertung desselben. Die äußere Wirklichkeits-A. ist hier nur in engem Rahmen möglich (Miterleben liturg. Handlungen, Aufsuchen von historischen Stätten der Heimat u. a.); A.sbilder müssen anregend u. befruchtend helfen; bei unangemessenem Gebrauch können sie aber störende Ablenkungen hervorrufen, in einzelnen Fällen auch eidetische Nachwirkungen zerstreuender Tendenz im Gefolge haben. Für die Erzeugung eidetischer A.sbilder u. ihre unterrichtl. Auswertung vgl. *Jaensch* u. *Wilhelm* u. den Art. *Eidetik*. Die naturwiss. Fächer sollen dem Kinde durch möglichst wirklichkeitsnahe A.en die Natur in ihrer lebenden Wirklichkeit nahebringen. A.sbilder, Modelle u. Präparate vermitteln nicht den anzustrebenden Einblick in die biologische Ganzheit von Lebewesen u. Umwelt, wenn sie auch dem einfach beschreibenden Wort weit überlegen sind.

III. Anschauungsmittel: 1. Wenn irgend möglich, muß unmittelbare A. der Gegenstände u. Vorgänge selbst gefordert werden.

2. Künstl. A.smittel dienen als Ersatz für nicht unmittelbar zugängl. Gegenstände usw.; naturwiss. Sammlungen, Modelle, Präparate von Tieren u. Pflanzen, auch Aquarien (s. d.) u. Terrarien (s. d.); die meist farbigen Wand- u. Buchbilder aller Art (s. Verzeichnis bei *Kühnel* S. 81—84), stehende u. laufende Lichtbilder usw. Die Wandbilder müssen klar, einfach, künstlerisch u. dem Alter der Kinder angemessen sein.

3. Als A.smittel zur analysierenden Veranschaulichung schwieriger Unterrichtsgegenstände dienen spezielle Hilfsmittel, z. B. für den Rechen- u. Raumlehreunterricht Rechenmaschine, Stäbchenbündel, Modelle mathematischer Figuren u. Körper; für den heimat- u. erdkundl. Unterricht Globus, Karten, Modelle zur Erklärung des Sonnensystems oder der Jahreszeiten, Modelle für die erste Einführung in erdkundliche Begriffe am Sandkasten, Grundrisse, Skizzen usw.

IV. Didaktisches: Wo immer möglich, ist die Selbsterarbeitung der Bildungswerte durch die Schüler aus der A. heraus, u. zwar mit möglichster Erlebnistiefe, anzustreben. Die Herstellung von künstl. A.smitteln durch die Kinder im Sinne des Arbeitsprinzips (Werkunterricht, Schulgarten [s. jeweils d.]) bringt eine viel deutlichere u. in der Wirkung nachhaltigere A. u. gleichzeitig tiefere denkende Durchdringung als die bloße Darbietung dieser Mittel. Das anschaul. (reproduktive) Nachgestalten erlebter A.en aller Art (nicht nur in Wort u. Schrift, sondern in Zeichnen, Malen, Formen, Basteln, Dramatisieren) ist eins der wichtigsten Mittel zur Vertiefung der gesamten Bildungsarbeit. Für die sittl. u. soziale Er-

ziehung ist außer der anschaulich-vorbildl. Betätigung des Erziehers die Schaffung anschaulich-praktischer Gelegenheiten zum Handeln in lebensnahen Situationen von grundlegender Bedeutung (Willenserziehung).

Schrifttum: Cl. Baeumker, A. u. Denken ([3]1921); Fr. Eggersdorfer, Jugendbildung ([2]1929); R. Hönigswald, Studien zur Theorie päd. Grundbegriffe (1913); J. Kühnel, Moderner A.sunterricht ([8]1923); P. Jansch, Zur Theorie u. Praxis des modernen A.sunterrichts ([5 u. 6]1927); K. Richter, Der A.sunterricht in den Elementarklassen ([4]1905); W. Albert, Das Kind als Gestalter ([2]1925); Fr. Wilhelm, Die Bedeutung der eidetischen Forschung für Erz. u. Unterricht (1927); E. R. Jaensch, Die Eidetik u. die typologische Forschungsmethode ([2]1927); M. Simoneit, Die A. in Studium u. Forschung der Päd., in: Verstehen u. Bilden, Jhrg. 2, H. 4, S. 104—107; W. Deubner, Meine psychologische Untersuchung u. päd. Verwertung von subjektiven optischen A.sbildern in der Volksschule: ebd. H. 3, S. 126—136; Das Prinzip der A. bei Pestalozzi u. seine Auswirkungen in der neueren Päd., in: Preuß. Lehrerztg, Jhrg. 1927, H. 20. Beilage: Erziehung u. Bildung, Jhrg. 8, H. 2; K. Schwarm, Gedanken zum neuzeitl. A.sunterricht (Hilfsschule), in: Neue Bahnen, Jhrg. 38, H. 5, S. 176—183; Th. Maunz, Vom naturwiss. zum kulturwiss. Sinn der A., in: Die deutsche Schule, Jhrg. 31, H. 6, S. 346—355; K. Muthesius, Goethes A.sbegriff u. seine päd. Bedeutung, in: Die Erziehung, Jhrg. 2, H. 10, S. 497—516, H. 11, S. 576 bis 594, H. 12, S. 660—690; K. Bauner u. A. Schneid, Lebensvolles Zeichnen im Dienste des A.sunterrichts (1929). *E. Broermann.*

Anstaltspädagogik u. Anstaltserziehung.

[A. = Anstalt.]

I. Anstaltspädagogik u. Gesamtpädagogik: A.spädagogik ist ein selbständiger Zweig der Gesamtpädagogik u. stellt sich in ihrem Wesen als bedeutungsvoller Faktor neben Familien-, Schul- u. Vereinspädagogik (s. d.). Als *Milieupädagogik* will sie vorzugsweise über die Wirkungen des Massengeistes auf das einzelne Erziehungsindividuum u. über die Normen für die richtige Gestaltung der individuellen Erziehungslage im Rahmen des geordneten Gemeinschaftslebens Aufschluß geben. Diese ihre Hauptaufgabe wird durch die besonderen Lebensbedingungen der A.sgemeinschaft modifiziert, die infolge ihrer Abgeschlossenheit gegenüber dem Leben eine Welt für sich darstellt, unter der Führung u. Leitung von blutsfremden Berufserziehern steht u. in ihren Gliedern eine in verschiedener Beziehung ungleichartige Zöglingsmasse bildet. In der *Zielsetzung* geht die A.spädagogik mit der Gesamtpädagogik einig, in der *Erziehungsmethode* verlangt sie eine ständige Rücksichtnahme auf das Problem des Massengeistes mit seinen erzieherischen Vorteilen u. Nachteilen. Die klare Erkenntnis der in ihrem Wesen wurzelnden Eigengesetzlichkeit u. ihres Eigenwertes gibt der A.serziehung die rechte Rangordnung im Organismus des ganzen Erziehungswesens. Hiernach ist die A.serziehung immer nur als Ersatz bzw. auch als Ergänzung u. Höherführung der Familienerziehung zu begreifen. Sie will die natur- u. gottgegebene Einrichtung der Familie, der an sich besten Erziehungsstätte, nicht ausschalten u. lehnt eine Überordnung der A. über die Familie ab, wie sie im Lauf der Geschichte wiederholt, vornehmlich aus staats- u. kulturpolitischen u. nicht so fast aus päd. Gründen, vertreten wurde.

Theoretiker staatl. Kommunitätserziehung sind: im Altertum *Plato,* im 16. u. 17. Jahrh. *Thomas Morus, Thomas Campanella* u. a. (J. Prys, Der Staatsroman des 16. u. 17. Jahrh. u. sein Erziehungsideal, 1913), in der Neuzeit *J. G. Fichte* u. der moderne Sozialismus. Außer im alten Sparta fand die staatl. Kommunitätserziehung anscheinend nie in wirklich nennenswertem Ausmaß Verwirklichung. Die A.spädagogik wendet sich gegen die Anschauung extremer Führer der «Freien Schulgemeinden», bes. *G. Wynekens* (s. d.), daß Familienerziehung nur «Notstandserziehung» sei, die Kinder von der Familie isoliert u. in Kommunitäten untergebracht werden müßten. Weder eine hochgesteigerte päd. Ausbildung der Erzieher, noch treffliche moderne Einrichtungen einer A. können die in der guten Familie gegebenen u. nur ihr eigenen Erziehungswerte übersehen lassen. Die tiefsten Familienwerte, die die Auswirkung so vieler u. zarter Beziehungen sind, können auf die A.sgemeinschaft nicht übertragen u. auf künstl. Weise nicht ersetzt werden. Relative Notwendigkeit, positiver Wert u. Grenzen der A.serziehung ergeben sich aus dem Gesagten ohne weiteres.

II. Ziel u. Mittel: 1. Die A.serziehung hat die wesentl. Zweckbestimmung, Kindern u. Jugendlichen, denen die leibl. Eltern aus irgendwelchen Gründen eine für Leben u. Beruf ausreichende Erziehung nicht geben können oder wollen, eine umfassende körperliche, geistige, sittl. Erziehung zu vermitteln. Ihr Haupt- u. Kernpunkt ist die Charakter- u. Willensbildung, der sich auch der Unterricht unterordnet u. darum hier in anderer Bedeutung als in Schule u. Jugendverein erscheint. *Bauliche Anlage* u. Einrichtung der A. sind dem Erziehungszwecke zugeordnet u. für seine Erreichung von nicht zu unterschätzendem Einfluß. Wesentliche Voraussetzung u. Bedingung hierfür ist die *Überwindung der Masse* durch Aufteilung in kleinere, möglichst homogene Zöglingsgruppen, die in ihrer Haus-(Lebens-)Ordnung eine individuelle Betreuung der einzelnen Glieder ermöglichen. Je jünger die Zöglinge sind u. darum gesteigerte Ansprüche in pfleglicher u. erzieh- licher Hinsicht stellen, u. je komplizierter ihre

ganze Verfassung ist, desto geringer wird die Kinderzahl der Gruppen sich bemessen. Das Problem der Überwindung der Masse wird darum größere Schwierigkeiten bieten in der eigentl. Fürsorge- als in der Internatserziehung. Wichtiger ist noch die Herstellung eines *guten Gemeinschaftsgeistes* durch Pflege echter A.sgemütlichkeit, eines gewissen A.sehrgefühls u. eines rechten A.sgewissens (Schröteler). Von überragender Bedeutung ist dabei die *Erzieherpersönlichkeit*, die mit der gesunden, ruhig-disziplinierten u. heiteren Naturanlage eine tüchtige allgemeine päd. Vorbildung, Erfahrung in der A.spsychologie u. opferbereite Geduld u. Liebe zu Zögling u. Beruf verbindet.

2. Jede A.sgemeinschaft ist als solche eine Erziehungsfamilie im weiteren Sinn. *Familienhafte Züge* drücken sich darum dem wohlgeordneten A.sleben im ganzen Verkehr zwischen Erzieher u. Zögling immer auf. Dazu wird sich auch eine mehr äußere Formanpassung geltend machen müssen, je jünger die Kinder sind, u. je mehr sie bisher der Wohltat eines schönen Familienlebens entbehren mußten (Waisen- u. Fürsorgekinder). Mit vollem Recht verlangt die moderne A.spädagogik, daß die A. ihren Schützlingen *Heimat u. Lebensraum* biete. Dazu gehört gewiß schon das äußerlich Anheimelnde u. Gemütliche; im Grunde genommen ist freilich Heimat vor allem seelische, nicht räuml. Nähe, seelisches Erlebnis, das aus dem Verbundensein mit lieben Menschen unseres Lebenskreises entspringt u. geistiges Wachstum u. Gedeihen gibt. So machen auch des Erziehers Herz u. Gemüt u. die von ihm durchwärmte Atmosphäre die A. zur Familie u. Heimat u. ihr Inneres zum Lebensraum. Nicht so fast auf äußere Formgebung als vielmehr auf die reife, starke Erzieherpersönlichkeit kommt es an. Unter ihrem Einfluß wird auch die *Hausordnung* zur *Lebensordnung*, die die froh u. emsig schaffende erziehl. Arbeit beseelt, dabei aber dem Geltungsdrang u. dem freien Streben des Zöglings genügend Spielraum läßt u. nicht bloß der augenbl. Lage Rechnung trägt, sondern in der Einpflanzung lebenswertiger Gewohnheiten u. Sitten den jugendl. Charakter für den Lebenskampf rüstet; sie kann das nur voll, wenn sie vom religiös-konfessionellen Geiste inspiriert ist.

III. Anstaltssysteme u. Anstaltstypen: Das älteste A.ssystem, das bis zum Beginn des 20. Jahrh. fast alleinherrschend war, ist das sog. traditionelle *(Korridor-)*System der *Großanstalt*, bei dem die Zöglinge in größeren Sälen untergebracht sind, von gleichgeschlechtl. Erziehern betreut werden — ohne daß jedoch der Erziehungseinfluß einer andersgeschlechtl. Erzieherpersönlichkeit gänzlich ausgeschlossen ist — u. ein einheitl. Erziehungsbetrieb mit starker Betonung der Autorität u. einer durch Hausgesetze fest geordneten Disziplin das Ganze beherrscht.

Das moderne *Familiensystem* erstrebt äußerlich eine gewisse Formanpassung an familiäre Wohnweise u. Gruppierung der Zöglinge u. ist im innern Erziehungsleben charakterisiert durch das Zurücktreten des autoritativen Vorgesetztenverhältnisses zugunsten einer mehr kameradschaftl. Atmosphäre zwischen Erzieher u. Zögling, größere Bewegungsfreiheit u. weiteren Spielraum für die jugendl. Individualität. Es begegnet uns in einer dreifachen typischen Ausprägung: als Familienheim mit *einer* Familie u. als Großfamilienheim mit mehreren familienähnl. Gruppen der Zöglinge, die entweder in einem geschlossenen A.sbau (mit Korridorsystem) oder getrennt in einzelnen Häusern untergebracht sind (Pavillonsystem). Hauptrepräsentant des Einfamilienheimes ist das um 1885 entstandene protest. Familienalumnat, bei dem eine beschränkte Zahl von Zöglingen (etwa 15—20) von Hauseltern erzogen werden, die entweder ein verheiratetes Elternpaar *(Gütersloher Typ)* oder ein unverheirateter Inspektor u. eine Hausdame *(Filder Typ)* sind. Das bekannteste Beispiel des kombinierten Familienheims in beiden Formen sind die deutschen Landerziehungsheime (s. d.). Auf kath. Seite machte 1918 *J. Weber* den bemerkenswerten Versuch eines Einfamilienheims für Waisen im Cassianeum zu Donauwörth; neuestens wurde 1927 das Landheim in Hellerau bei Dresden als Einfamilienheim eröffnet, während die Laacher Heimschule ein kath. Großfamilienheim darstellt. Bei päd. geschickter Leitung eignet den Familienheimen sicher manches päd. Wertvolle; doch dürfen die Schattenseiten eines überspannten Individualismus u. des wirtschaftlich sehr teuren Unterhaltes nicht übersehen werden. Entschieden lehnen wir die *Koedukation* (s. d.), die in der Odenwaldschule Geheebs ihre konsequenteste u. rücksichtsloseste Durchführung findet, vom mittleren Schulalter beginnend ab. Die traditionelle Großanstalt wird bei guter Führung nach der Seite der Willens- u. Charakterbildung durch Gewöhnung an straffe Zucht u. Ordnung, an ernste Arbeit u. Selbstüberwindung sowie durch Weckung von Gemeinsinn u. sozialem Empfinden wie bisher so auch in Zukunft Tüchtiges leisten. Im Zeitalter der staatsbürgerl. Erziehung darf neben dem Gedanken des Familienheimes auch jener des Erziehungsstaates billig Anerkennung finden. Das Problem der familiären Gestaltung des A.slebens vermag nicht allein u. nicht in erster Linie vonseiten einer kleinbeschränkten Gruppenbildung ausgelöst zu werden. Warmer Familiensinn wohnt oft in großen Räumen, die nach ihrer baulichen Weite auf den ersten Blick nicht viel Anheimelndes an sich haben. Der *Geist* der *Erzieherschaft* ist es, der lebendig macht.

IV. Das kath. Anstaltswesen stellt in der Breite seiner päd. u. organisatorischen Auswirkung eine geschlossene Einheit dar. Es kennt keinen im Wesen begründeten Unterschied zwischen Alumnats- u. Fürsorgeerziehung, so sehr auch päd. Teilziele u. methodische Einzelheiten sich in beiden gegeneinander abheben. Es dient den verschiedensten Zeitbedürfnissen u. Zwecken u. arbeitet namentlich auf dem Gebiete des höheren Bildungswesens (geistl. Seminarien, Konvikte, Internate, Pensionate) u. in der caritativen Kinder- u. Jugendfürsorge (Kleinkinderanstalten, Waisenhäuser, Fürsorgeerziehungsanstalten, Lehrlings-, Jungmänner- u. Mädchenheime) u. in der Heilerziehung segensreich. Die erstere Gruppe hat in den alten Kloster- u. Domschulen u. in den mittelalterl. Bursen eine Art Vorläufer. Das Konzil von Trient ordnete die Errichtung von geistl. Seminarien an u. gab dadurch auch für die Gründung verwandter Erziehungsinternate Anregung. Die caritativen Erziehungsanstalten gehen in ihren ersten Anfängen auf die Xenodochien des 4./5. Jahrh. zurück; seit dem 12. Jahrh. haben wir sichere Nachrichten von Waisen- u. Findelhäusern. Einen großartigen Aufschwung erlebte die caritative A.serziehung seit dem 16./17. Jahrh. mit der Neugründung zahlreicher kath. Erziehungsorden u. Vereinigungen. Auf protest. Seite hat namentlich *J. H. Wichern* († 1881) die moderne A.serziehung gefördert. Zum größten Teil liegt die kath. A.serziehung der Gegenwart, namentlich auf caritativem Gebiet, in den Händen von *religiösen Orden u. Genossenschaften.* An geschlossenen A.en der Kinder- u. Jugendfürsorge sind in Deutschland vorhanden 822 Heime mit 60491 Plätzen u. ungefähr 9000 Erziehungskräften, die alle, mit Ausnahme von ungefähr 30 Heimen, von Ordensangehörigen bedient werden.

Außerordentlich wertvolle, in Zahlen schließlich nicht faßbare Arbeit wird durch die A.serziehung für Volk u. Gesellschaft geleistet. Darum hat auch der *Staat,* der sich die Verwirklichung der öffentl. Wohlfahrt zum Ziele setzt, ein großes Interesse an der A.serziehung u. er kann sich der Pflicht nicht entschlagen, soweit es an ihm liegt, sie zu schützen u. zu fördern. Die A.serziehung u. ihre Organe haben ein Recht darauf; freilich einer Verstaatlichung oder Kommunalisierung der A.en u. einer *Veramtlichung* ihrer Erzieherschaft widerstreitet die ganze historische Entwicklung des A.swesens u. auch die grundsätzliche Erwägung, daß eine Verstaatlichung der A.en zumeist ihre Simultanisierung u. Laisierung, aber auch eine gewisse Uniformierung u. Schablonisierung zur Folge hätte. Beides müßte zum Schaden des Erziehungswerkes ausschlagen. Die in den Landesgesetzen u. im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz geregelte *staatl. Aufsicht* über Erziehungs-A.en betrifft zunächst baulich-organisatorische u. bes. hygienische Fragen. Ein weites Feld staatlich fürsorgerischer Tätigkeit eröffnet sich mit der Bestimmung des RJWG (§ 6), die freien lebendigen Kräfte der Caritas, die sich in der A.serziehung herrlich auswirken, «unter Wahrung ihrer Selbständigkeit ... zu unterstützen, anzuregen u. zur Mitarbeit heranzuziehen».

IV. Anstaltspädagogik als wissenschaftliche Disziplin: Erst in der allerneuesten Zeit hat die A.spädagogik mit Anerkennung ihres selbständigen u. eigengesetzl. Charakters *wissenschaftl. Bearbeitung* gefunden. Bahnbrechend wirkten hier die von *J. Weber* geleiteten Donauwörther anstaltspäd. Kurse der Jahre 1910 u. 1911 u. die Gründung der «*Blätter für A.spädagogik*» (1910). Anerkennenswerte Verdienste erwarben sich die einzelnen Landes- u. Diözesan-A.serziehungsverbände, deren ältester, «*Seraphisches Liebeswerk*», 1889 ins Leben trat. Sie lassen sich bes. die *Ausbildung* der Erziehungskräfte auf Kursen, Tagungen, Kongressen u. in förmlichen *Schwesternseminarien* (s. d.) angelegen sein. Auch die neuzeitlich entwickelte Ausbildung von Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen u. Jugendleiterinnen befaßt sich z. T. mit der Pädagogik der Heime.

Die führenden kath. Zeitschriften zur Pflege u. Förderung der kath. A.serziehung in Theorie u. Praxis sind die «*Blätter für A.spädagogik*» (seit 1910) u. das «*Jugendwohl*» (seit 1911).

Schrifttum: Fr. Winkler, Das Problem der Internatserziehung in Vergangenheit u. Gegenwart. Eine grundsätzl. Untersuchung auf geschichtl. Grundlage (1925, grundlegend, mit gutem Literaturverzeichnis); L. Radlmaier, A.serziehung, in: IX./X. Jahrbuch des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft (1919) 74—91, u. Handbuch der Erziehungsanstalten u. Jugendheime in Bayern ([2]1928) 8—18; — Die Hausordnung in der Erziehungs-A. (1923); — Unsere Stellung zu den neuen A.ssystemen, in: Blätter für A.spädagogik 1928, 130—147; J. Beeking, Familien- u. A.serziehung in der Jugendfürsorge (1925, mit erschöpfendem Schriften- u. Zeitschriftenverzeichnis); J. Schröteler, Zur Soziologie der A.serziehung, in: Zeitfragen der Kinder- u. Jugendfürsorge 1927, 60—78; H. Feuchtinger, Schule u. Internat (1925); Die Fürsorgeerziehung. Vorträge, hrsg. von M. Buchberger u. J. Müller (1913); Die A.serziehung. Vorträge, hrsg. von St. Randlinger (1922); Kath. caritative A.serziehung, hrsg. von J. Beeking (1926); Schriften zur Praxis der kath. A.serziehung, hrsg. von St. Randlinger. I. Bd.: — Der schulentlassene Fürsorgezögling (1927), II. Bd.: F. Riß, Deutsches A.srecht (1928), III. Bd.: N. Brem, Der A.sbau u. seine Einrichtung (1928), IV. Bd.: Das schwererziehbare Schulkind. Kursvorträge, hrsg. von St. Randlinger (1929).

Zur Statistik: E. Peerenboom, Statistik der kath. caritativen Einrichtungen Deutschlands. I. Bd.: Die kath. Einrichtungen der geschlossenen Fürsorge Deutschlands (1924); M. Ammann, Sta-

tistik der Tätigkeit der kath. caritativen Genossenschaften u. Vereinigungen in der öffentl. u. privaten interkonfessionellen Wohlfahrtspflege. Unter Mitwirkung von E. Peerenboom bearb. (1926).

St. Randlinger.

Ansteckende Krankheiten (Infektionskrankheiten).

[a. K. = ansteckende Krankheiten, I. = Infektion.]

I. Wesen u. Begriff: Das Wesen der a. K. ist dadurch gekennzeichnet, daß ein lebender Erreger von der Außenwelt her in das empfängl. Individuum eindringt. Damit wird eine Infektion durch vier Momente bestimmt: 1. die I.squelle, die den Erreger enthält, 2. den I.sweg, den der Erreger von der I.squelle aus, bis zu dem empfängl. Individuum zurücklegt, 3. die Eintrittspforte, durch die er eindringt, 4. die Empfänglichkeit des auf diese Weise infizierten Individuums für den betreffenden Erreger. — Seitdem es 1876 *R. Koch* gelang, auf festen Nährböden die Bakterien zu isolieren, wissen wir, daß jede I.skrankheit von einem ganz bestimmten Erreger hervorgerufen wird, u. daß umgekehrt ein Krankheitserreger nur seine Krankheit hervorrufen kann *(Gesetz der Spezifität der Krankheitserreger)*. — Bei weitem nicht alle Bakterien sind Krankheitserreger. Diejenigen, die als solche in Frage kommen, nennen wir Parasiten, die andern Saprophyten. Die Eigenschaft, als Krankheitserreger zu wirken, nennen wir *Pathogenität*, die Unschädlichkeit *Apathogenität*. Ein Parasit (z. B. Typhusbazillen) kann für Menschen pathogen, für Tiere apathogen sein, andere wieder sind für Menschen u. Tiere pathogen, z. B. Tuberkelbazillen für Menschen u. Rinder. Ein Bakterium, das an sich einer pathogenen Familie angehört, kann für sich als Individuum seine Schädlichkeit verlieren; wir nennen das avirulent. Den Grad, in dem die einzelnen Vertreter einer pathogenen Familie schädlich wirken, nennen wir *Virulenz*. Die Virulenz der einzelnen Bakterien schwankt außerordentlich. So entstehen leichte u. schwere Krankheitsfälle. — Halten sich Bakterien an einer I.squelle ständig auf, so daß dort ständig Krankheitsfälle auftreten, so sprechen wir von einer *endemischen* Krankheit (Pest in Indien, die Lepra in Südamerika). Wenn von dieser I.squelle aus die Bakterien an solche Orte dringen, wo sie für gewöhnlich nicht vorkommen, so entsteht aus der Endemie die *Epidemie*. — Die Schnelligkeit, mit der die Bakterien von der I.squelle aus ihren I.sweg zurücklegen, hängt von den allgemeinen Verkehrsmöglichkeiten ab. — Gelingt es, die Bakterien irgendwo zu vernichten, bevor sie die Eintrittspforte erreicht haben, so wird die Krankheit verhütet. Jede Seuchenbekämpfung geht also darauf aus, die Bakterien auf ihrem I.swege, am besten natürlich an der I.squelle selbst, abzutöten *(Desinfektion)* oder, wo das nicht möglich ist (z. B. bei Menschen als I.squelle), sie aufzuhalten *(Isolierung)*. Als *Desinfektionsmittel* stehen uns zur Verfügung: Hitze (trockene Hitze, strömender Dampf, Aufkochen, Pasteurisieren, d. h. Erhitzung auf Temperaturen unter 100° mit nachfolgender Abkühlung), Licht (Sonnen- u. Tageslicht, ultraviolettes Licht), Chemikalien (Karbol, Lysol, Kresol, Sublimat, das gasförmige Formalin) usw. Töten wir sämtl. Keime, auch die unschädlichen, ab, so sprechen wir von *Sterilisation;* vernichten wir nur die schädlichen, von *Desinfektion*.

Die *Empfänglichkeit* des Individuums hängt einmal ab von seiner allgemeinen Widerstandsfähigkeit *(Resistenz)*. Diese richtet sich nach Alter, Ernährungszustand, etwaiger Erschöpfung usw.; sie kann auch durch an sich harmlose Erkrankungen, z. B. Katarrhe, herabgesetzt werden. Sie kann also dauernd wechseln. So erklärt sich die hohe Tuberkulosesterblichkeit der Jugendlichen durch die erhöhten Ansprüche, die der Eintritt in den Beruf an den Körper stellt. Diese Resistenz ist ganz allgemein gegen alle I.skrankheiten gerichtet. Im Gegensatz dazu gilt die *Immunität* immer nur für eine einzige Krankheit, d. h. sie ist spezifisch. Wir unterscheiden die angeborene *natürl. Immunität,* wie sie der Mensch etwa gegen den Erreger der Hundestaupe, der Hund gegen Typhusbazillen besitzt, von der *erworbenen Immunität* gegen Krankheitserreger, für die man an sich empfänglich ist. Die Immunität beruht auf der Gegenwart von Schutzstoffen gegen die betreffenden Bakterien. Sind diese Schutzstoffe von dem Individuum selbst gebildet worden, so sprechen wir von *aktiver Immunität.* Eine aktive Immunität tritt ein, 1. wenn vollkräftige lebende Krankheitserreger in den Menschen hineingelangen, d. h. im Anschluß an eine überstandene I. (z. B. nach Scharlach, Masern, Keuchhusten, Pocken, Typhus usw.); bisweilen hält sie nur kurze Zeit an (z. B. nach Diphtherie); 2. wenn lebende, aber durch irgend welche Prozeduren abgeschwächte u. ihrer krankheitserregenden Eigenschaften beraubte Keime dem Körper einverleibt werden; 3. wenn abgetötete Bakterien dem Körper eingespritzt werden (Impfung mit erhitzten Typhus- oder Cholerabazillen). — Im Gegensatz zu dieser aktiven Immunisierung werden bei der *passiven Immunisierung* dem Menschen gleich die fertigen Schutzstoffe zugeführt, die von einem andern Individuum gebildet wurden. So benutzt man gegen Diphtherie das Serum von Pferden, die mit Diphtheriegift behandelt worden sind (E. v. Behring); ähnlich bei Wundstarrkrampf u. Ruhr. Stehen uns keine Tiere zur Verfügung, die die gewünschten Schutzstoffe geben, so kann man auch das Blutserum von Menschen benutzen, die die betreffende Krankheit überstanden haben (Impfung gegen Masern u. Scharlach). Wäh-

rend es bei der aktiven Immunisierung mehrere Wochen dauert, bis der Körper Schutzstoffe bildet, stehen bei der passiven Schutzimpfung die Schutzstoffe sofort zur Verfügung. Doch bleiben die passiv eingeführten Schutzstoffe nur wenige Wochen im Körper, die von dem Individuum selbst gebildeten dagegen Jahrzehnte hindurch. Man wird also die passive Schutzimpfung dort verwenden, wo sofortiger Schutz notwendig ist, die aktive Impfung, wo dauernder Schutz gewünscht wird.

Die Zeit, die von dem Eindringen der Bakterien bis zum Ausbruch der Krankheit verstreicht, nennen wir *Inkubationszeit;* in ihr vermehren sich die Keime auf jene Zahl, die zur Erkrankung des Menschen erforderlich ist. Je kürzer die Inkubationszeit ist, um so schwerer pflegt die Erkrankung zu sein.

Bisweilen treten 2 verschiedene Krankheitserreger vergesellschaftet auf *(Misch-I.)*, z. B. Diphtheriebazillen u. Eitererreger (septische Diphtherie) oder Scharlacherreger u. Eitererreger (septischer Scharlach).

II. Die einzelnen Infektionskrankheiten: 1. Unter den Erregern der Wund-I. sind zunächst die *Eitererreger* zu nennen. Auf der gesunden Haut oder Schleimhaut unschädlich, rufen sie Entzündungen hervor, sobald sie in oder durch die Haut gelangen. Zunächst sind hier die Traubenkokken *(Staphylokokken)* zu nennen. Werden sie, z. B. durch scheuernde Kragen, in die Haut eingerieben, so erzeugen sie den Furunkel. Gelangen sie unter die Haut, so rufen sie abgekapselte Abszesse oder eine fortschreitende Zellgewebsentzündung (Phlegmone) hervor. Auf den Lymphbahnen können sie weiterschreiten zu den Lymphdrüsen, in denen sie für gewöhnlich abgefangen werden. Wenn einige wenige Keime die Lymphdrüsen zu passieren vermögen, so können sie sich an bes. disponierten Stellen des Körpers, zu denen sie von den Lymphdrüsen aus auf dem Blutwege gelangen, vermehren u. hier eitrige Entzündungen verursachen (z. B. im Wurmfortsatz des Blinddarms oder im Knochenmark des Kindes). Dringen zahlreiche Keime in das Blut ein, so entsteht die Blutvergiftung (bei Staphylokokken selten). Unter den eitrigen Entzündungen von der Schleimhaut aus sind vor allem Mandelentzündung (Angina) u. Mandelabszeß zu erwähnen. — Viel gefährlicher als die Traubenkokken sind die Kettenkokken *(Streptokokken)*, die in der Haut das Krankheitsbild der Rose (Gesichtsrose u. Wundrose) erzeugen. Unter der Haut rufen sie meist sehr gefährliche Zellgewebsentzündungen hervor, die sehr häufig in die schwerste Blutvergiftung übergehen. Eine besondere Form dieser Blutvergiftung ist das gefürchtete Kindbettfieber.

Eine weitere Wund-I. ist der *Wundstarrkrampf* (Tetanus). Die Tetanusbazillen halten sich im Darm der Pferde auf u. befinden sich daher im Pferdekot. Sobald in eine Wunde Erde kommt, die Pferdekot enthält (z. B. bei Verletzungen auf der Landstraße, auf gedüngtem Acker), besteht die Möglichkeit der Starrkrampf-I. Der Krampf geht auf eine Vergiftung des Zentralnervensystems zurück. Gegen diese Krankheit gibt es ein vorzügliches Heilserum.

2. Die I.skrankheiten des Darmes (Typhus, Paratyphus, Ruhr u. Cholera) entstehen dann, wenn Erreger vom Munde aufgenommen werden, sei es von beschmutzten Händen aus, die die gegessenen Speisen berührten, sei es von infizierten Speisen aus. Ein überaus wichtiger Schutz ist das regelmäßige Händewaschen vor dem Essen u. nach dem Stuhlgang; es muß den Kindern bereits auf der Schule anerzogen werden. Bei uns in Deutschland ist am verbreitetsten der *Typhus* (Unterleibstyphus). Die Typhusbazillen vermögen sich im großen u. ganzen nur vom Menschen aus zu übertragen, entweder durch direkte Berührung (Kontakt), oder wenn ein Mensch sie in Nahrungsmittel bringt (z. B. Milch), oder wenn sie in Trinkwasser geraten (von schlechten Abortanlagen aus). Ein Mensch, der den Typhus überstanden hat, kann noch als Gesunder jahrelang Typhusbazillen ausscheiden u. übertragen (Bazillenträger). — Der *Paratyphusbazillus* verhält sich ähnlich wie der Typhusbazillus. Die *Ruhr* ist durch den Gehalt des Stuhles an Blut u. Schleim charakterisiert.

3. Die Übertragung von I. der Atmungsorgane erfolgt vor allem durch die «*Tröpfchen-I.*»: die Bakterien werden mit den Tröpfchen, die der Kranke beim Husten u. Niesen verspritzt, in die Luft geschleudert, wo sie sich etwa eine Stunde lang halten u. von andern eingeatmet werden. Die Tröpfchen können auch mit dem Staub zu Boden fallen u. hier aufgewirbelt werden *(Staub-I.)*. In ähnlicher Weise mengen sich die Bakterien aus dem ausgetrockneten Auswurf am Boden dem Staube bei.

Die *Influenza* oder *Grippe*, hervorgerufen durch die Influenzabazillen, äußert sich hauptsächlich an den Schleimhäuten der Atmungsorgane. Seltener sind solche Erscheinungen seitens des Darmes. Hin u. wieder kann sich eine Gehirnentzündung anschließen. — Der *Keuchhusten* ist durch die ziehende Einatmung u. die krampfhafte Ausatmung charakterisiert. Für gewöhnlich kommt er zur Abheilung. Für schwer rachitische Kinder ist er gefährlich. Er hinterläßt eine Immunität für das ganze Leben. — Erreger der *Lungenentzündung* (Pneumonie) sind die Pneumokokken. Die meisten Menschen enthalten normalerweise im Munde Pneumokokken, so daß eine Ansteckung vom Kranken aus keine besondere Gefahr bedeutet. Gefährlich werden die Pneumokokken erst dann, wenn eine ernste Erkältung

ihnen die Möglichkeit zur Ansiedlung in den Lungen gibt. — Bei der *Diphtherie* (Bräune) handelt es sich vorwiegend um eine Erkrankung des Rachens, wo sich die Diphtheriebazillen ansiedeln. Die Diphtheriebazillen sondern ein Gift ab. Dieses Gift bringt zunächst die Schleimhaut des Rachens u. Kehlkopfes zu entzündlicher Schwellung, dadurch entsteht Luftmangel u. Erstickungsgefahr. Luftzufuhr durch einen Einschnitt unterhalb des Kehlkopfes (der sog. Luftröhrenschnitt) kann Rettung bringen. Das Gift kann auch in den Körper dringen u. vor allem das Herz schädigen. Gegen die Diphtherie hat sich das Behringsche Heilserum ausgezeichnet bewährt. Es kann sowohl zum Schutz gefährdeter Kinder wie zur Heilung erkrankter verwendet werden.

4. Bei der Tuberkulose kommen als I.squelle tuberkulöse Menschen u. tuberkulöse Rinder in Frage. Die Rindertuberkelbazillen sind weniger gefährlich; sie schädigen vor allen Dingen Säuglinge u. Kleinkinder, der Erwachsene ist gegen sie erheblich resistent. Die Übertragung der Rindertuberkelbazillen erfolgt durch die Milch (Milchprodukte wie Butter u. Käse enthalten sie in zu geringer Anzahl, um als praktische I.squelle in Frage zu kommen). Durch Kochen oder Pasteurisieren werden sie abgetötet. Die I. vom Menschen aus erfolgt in der Praxis wohl ausschließlich von Personen mit Lungentuberkulose. Als Übertragungsweg kommt in erster Linie die Tröpfchen-I., seltener die Staub-I. in Frage, für kleine Kinder auch noch die Schmutz-I. mit Bazillen am Boden. Vom Licht werden die Tuberkelbazillen leicht abgetötet; man holt sich also die Tuberkulose nicht auf der Straße, sondern in der Wohnung des Tuberkulösen. Bes. das dauernde Zusammenwohnen mit ihm ist gefährlich. Die Tuberkulose kann sämtl. Organe befallen: Lunge, Darm, Nieren, Knochen, Geschlechtsorgane, Haut (Lupus), Drüsen (Skrofulose), Gehirn usw. Gelangen Tuberkelbazillen in größerer Menge ins Blut, so verfällt der Mensch rasch (galoppierende Schwindsucht). Die Tuberkulose wird bekämpft durch Verminderung der I.sgefahr in der Wohnung mit Hilfe der Wohnungsfürsorge, durch eine die Körperkräfte allgemein hebende diätetische Behandlung (in den Heilstätten), durch aktive Immunisierung mit abgetöteten Tuberkelbazillen (Tuberkulin) u. durch operative Eingriffe. Bes. wichtig ist die Hebung der allgemeinen Widerstandsfähigkeit (Erholungsfürsorge). Ein widerstandsfähiger Organismus kapselt die Tuberkelbazillen ein, so daß der Prozeß nicht fortschreiten kann. — Ein Mensch, der Tuberkelbazillen aufgenommen hat, wird gegen sie überempfindlich. Bei solchen Personen rötet sich die Haut, wenn man tote Tuberkelbazillen einführt (v. Pirquetsche Reaktion). — Die Tuberkulose ist nicht vererblich. Auch die Säuglingstuberkulose geht auf eine Ansteckung nach der Geburt zurück. Vererblich dagegen ist eine gewisse schmale Form des Brustkorbes, die den Tuberkelbazillen die Ansiedlung in den Lungen erleichtert.

5. Die Erreger von Masern, Scharlach, Pocken, Windpocken sind bisher noch nicht entdeckt. — Die *Masern* beginnen mit Schnupfen u. Lichtscheu, unter hohem Fieber tritt ein roter Ausschlag auf, nach einer Woche blassen die roten Flecken ab, die Haut bedeckt sich mit Schuppen. — Erheblich schwerer als die Masern verläuft der *Scharlach*, dessen Ausschlag sich aus lauter kleinen roten Flecken zusammensetzt. Bes. gefürchtet sind die Komplikationen durch Nierenentzündung oder Mittelohrentzündung. — Die *Windpocken* sind eine harmlose Erkrankung, gekennzeichnet durch die Bildung von wasserhellen Bläschen. — Um so schwerer verlaufen die echten *Pocken* (Blattern). Auch bei ihnen ist der Inhalt der Bläschen anfangs klar, später jedoch eitrig u. durch Blut verfärbt (schwarze Pocken). Gegen die Krankheit selbst ist der Arzt so gut wie machtlos, doch besitzen wir in der Pockenschutzimpfung ein vorzügl. Schutzmittel gegen sie. Die Pockenimpfung ist in letzter Zeit vielfach angegriffen worden, doch bewiesen die Pockenepidemien, die in den letzten Jahren die Schweiz u. England heimgesucht haben, den Wert der Impfung in einwandfreier Weise.

III. Schutzmaßnahmen in Schulen u. Erziehungsanstalten: Beim Ausbruch a. K. ist die Schulleitung unverzüglich davon in Kenntnis zu setzen. Schüler, Lehrer, Hausmeister u. anderes Hilfspersonal, die an einer a. K. leiden, oder in deren Behausung a. K. ausgebrochen sind, dürfen Schule u. Anstaltsraum nicht betreten, soweit u. solange eine Ansteckungsgefahr durch sie zu befürchten ist. Lehrer u. Schüler sollen auch an a. K. leidende Personen nicht besuchen. Die Schule wirke darauf hin, daß wegen Erkrankung oder Ansteckungsgefahr vom Unterricht ferngehaltene Kinder mit andern, insbes. auf öffentl. Plätzen u. Straßen, nicht zusammenkommen. Erkrankte Personen können erst wieder nach Begutachtung des Arztes zur Schule zugelassen werden. Treten a. K. in größerem Maße oder im Schulgebäude selbst auf, so ist nach Anhörung des Kreis- oder Bezirksarztes die Schule zu schließen.

Für *Preußen* vgl. die Anweisung zur Verhütung der Verbreitung a. K. durch die Schule vom 22. IX. 1927. Für *Baden* orientiert H. Pflüger, Bad. Gesundheitswesen (1929). (S. auch die Art. Auge u. -krankheiten, Mund u. -krankheiten, Schulhygiene, Impfung.)

Schrifttum: G. Jochmann, Lehrbuch der I.-K.en ([2] 1924, bearb. von C. Hegler); O. Huntemüller u. H. Kliewe, Die I.-K.en, ihre mikrobiolog. Diagnostik u. Therapie, sowie Maßnahmen zu ihrer Verhütung (1926). I. u. II. *W. Seiffert.* III. *J. Spieler.*

Anthropologie u. Pädagogik.

I. Anthropologie: A. bedeutet vornehmlich zweierlei: 1. eine Lehre vom Menschen überhaupt (so bei *Kant* u. manchen Späteren, z. B. *Fries*, u. neuerdings wieder. Vor Kant scheint das Wort nicht verwendet worden zu sein. Über die Anfänge der A. bei *Vives* u. *Telesio* vgl. W. Dilthey, Bd. IV), 2. eine Lehre von den Rassen des Menschen, seinem Körperbau. Im ersten Sinne ist A. eine theoret. Voraussetzung der Päd. u. diese eine prakt. Anwendung jener. Im zweiten Sinne bedeutet sie für Päd. die Berücksichtigung gewisser differentieller Merkmale, insbes. in Verbindung mit Ethnologie. Für das Problem der Erziehung rassenfremder Individuen (etwa in Missionen) wird dies zur unentbehrlichen Hilfswissenschaft. Selten wird 3. A. gebraucht im Sinne eines Humanismus; *anthrop. Päd.* bedeutet dann eine Abstellung auf spezifisch «menschl.» Ziele, wobei viele diesen Gedanken mit jenem der «Entfaltung der Persönlichkeit» als oberste Aufgabe aller Erziehung u. Führung verbinden, oft auch unter betonter Ablehnung aller «heteronomen» Zielsetzung. Im ersten Sinne ist A. eine letztlich philosophische, im dritten eine wesentlich ethisch orientierte Lehre.

II. Päd. Bedeutung: Was die naturwissenschaftlich eingestellte beschreibende A. anlangt, so ist zu beachten, daß es voreilig wäre, eine allzu strenge Abhängigkeit erzieherischer Beeinflußbarkeit von anthrop. (etwa Rassen-) Eigentümlichkeiten anzunehmen. Denn unser Wissen um die Verbundenheit von körperl. Merkmalen u. «Anlagen» (s. d.) ist noch viel zu gering, als daß weitergehende Folgerungen zulässig wären. Auch ist die wisenschaftl. A. selbst durchaus uneins sogar über ihre eigenen Grundbegriffe u. Voraussetzungen. Im engeren Sinne finden dann anthrop. Gesichtspunkte Verwendung, indem Manche derart charakterisierten Typen (Körperbauformen) gewisse seel., intellektuelle wie moral. Eigenschaften oder Anlagen enge verbunden glauben. Nun werden aber diese Körperbautypen im allgemeinen erst an den ausgewachsenen Individuen definitiv sichtbar (in den Entwicklungsjahren kann anscheinend sogar ein Umschlag des Typus eintreten), so daß die Pädagogik sich dieser Anschauungen u. ihrer Hilfsmittel (anthrop. Messung, z. B. nach *Martin*) kaum mit Erfolg wird bedienen können. Ebensowenig ist von der «*Rassenforschung*» ein unmittelbarer Nutzen für die Praxis der Erziehung zu erwarten, weil auch hier noch viel zu wenig durchsichtig geworden ist, inwiefern seel. Eigentümlichkeiten tatsächlich an die Rasse, u. inwieweit sie an die kulturellen u. Lebensbedingungen gebunden sind. Wie es eine Geistigkeit der Primitiven (vgl. z. B. *Levy-Brühl, Thurnwald* u. a.) gibt, so gibt es auch sicherlich eine solche etwa der Unterdrückten (Sklavenvölker), der herrschenden Klassen usw. Die Lebensbedingungen können auch auf die äußeren, im eigentl. Sinne anthrop. Merkmale erhebl. Einfluß gewinnen (*Boas, Niceforo* in seiner — allerdings vieler Kritik ausgesetzten — A. der unteren Klassen). Die weitgehende Verwertung anthrop. Gesichtspunkte führt zweifellos die Gefahr vorzeitiger Schematisierung u. Einengung päd. Maßnahmen mit sich. Dagegen wäre die Forderung, alle Pädagogik durch eine eigentl. *philos. A.* zu unterbauen, mit allem Nachdruck zu erheben. Eine vertiefte Einsicht in das Wesen des «Menschen überhaupt» könnte uns vor so manchen päd. Irrwegen u. Irrlehren bewahren. Über anthrop. Unterricht s. Art. Naturkundl. u. naturwissenschaftl. Unterricht.

Schrifttum: R. Martin, Lehrb. der A. (3 Bde., [2]1928); E. Krieck, Menschenformung (1925); H. v. Hattingberg, Das Problem der Menschenkenntnis, in: Ztschr. für Menschenkunde, Jhrg. 1, H. 1. S. 65—81 (1925); Graf H. Keyserling, Grenzen der Menschenkenntnis: ebd. S. 1—19; A. Vetter, Grundlagen der Menschenkunde: ebd. S. 9—23; K. Dunkmann, Menschenkunde als Grundlage der Menschenführung, in: Ztschr. für Berufs- u. Fachschulwesen, Jhrg. 42, H. 7, S. 73—78; H. E. Lauer, Menschenkunde als Grundlage anthrop. Erziehung, in: Österr. Bll. für freies Geistesleben, Jhrg. 2, H. 1. S. 13—17; H. Nohl, Päd. Menschenkunde, in: Die Erziehung, Jhrg. 4, H. 3, S. 137—147. *R. Allers.*

Anthroposophische Pädagogik.

[A. = Anthroposophie, a. = anthroposophisch, a. P. = anthroposophische Pädagogik.]

Die a. Schule ist Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule. Man kann darum die a. P. nur verstehen, wenn man die a. Weltanschauung kennt.

I. Die Anthroposophie, das Werk *Steiners* (s. d.), hängt geschichtl. u. inhaltl. eng zusammen mit der theosoph. Bewegung gegen Ende des 19. Jahrh. (Olcott, Blavatsky, Besant, Fr. Hartmann usw.), wenn sie auch den indischen Einschlag abzuschwächen u. eine stärkere Amalgamierung mit deutschem Idealismus (Goethe, Romantiker), christl. Überlieferung u. modern-wissenschaftl. Methode erstrebt. Steiner — er ist die A. — redet lieber vom *Göttlichen* als von Gott. Vom «Ich» des Eingeweihten gilt: «Es war vor meiner Geburt, es wird nach meinem Tode sein. Geschaffen hat dieses ‚Ich' von Ewigkeit; schaffen wird es in Ewigkeit.» Gott «hat sich in die Mannigfaltigkeit der Naturdinge zerstückelt; sie leben, u. er lebt nicht». Von einer eigentl. *Welterschaffung* kann auf dieser *pantheist.* Grundlage keine Rede sein. Das Stoffliche ist eine Entwicklung, eine Art Verdichtung des Geistigen. Auch der heutigen Erde ging eine Periode des Geistigen voraus, sie ist eine Verkörperung, sogar eine Wiederverkörperung; denn sie machte schon 3 planetarische Zustände durch, zwischen denen jeweils Vergeistigungspausen lagen. Man «muß» diese 3 Verkörperungen Saturn, Sonne u. Mond nennen, wobei man

aber «zunächst» nicht an die heute so genannten Himmelskörper denken «muß». Bei jeder Wiederverkörperung erhielt der Mensch einen neuen Leib hinzu, der dann in der folgenden Geistespause mitvergeistigt wurde. Sonne u. Mond mit Geistern spalten sich ab, Seelenwesen wandern nach Jupiter, Mars oder Saturn ab u. kommen später auf die Erde als junge Seelen, um sich zu verkörpern. So gibt es allerlei Menschen. Nicht-abgewanderte «luziferische Geister» gaben dem Menschen Selbständigkeit mit Irrtums-, Krankheits- u. Todesfolge. Dem *atlantischen* Erdenzeitalter waren schon 3 andere vorausgegangen. Von den *nachatlantischen* Perioden sind 4 abgelaufen, in der 5. befinden wir uns. Die abgelaufenen sind die altindische, die altpersische, die ägyptisch-chaldäische, die griechisch-lateinische. Aber das alles bedeutet nach Steiner nicht die geschichtl. bekannten Begriffe. Während Zarathustra u. Hermes früher Kulturführer waren, fällt in die 4. Periode das «Christus-Ereignis». «Für wen halten die [a.] Leute den Menschensohn?» so fragen wir hier. Auch *Jesus Christus* wird in a. Beleuchtung ein sehr kompliziertes Wesen. Es gab nach Steiner 2 Elternpaare Joseph-Maria, u. jedes Paar hatte je einen Sohn Jesus. Beide Joseph sind Abkömmlinge Davids, aber der eine entstammte der königlich-salomonischen, der andere der priesterlich-nathanischen Linie. Die eine Familie lebte zu Nazareth, die andere zu Bethlehem. Das salomonische Jesuskind ist die Wiederverkörperung der herrschermäßigen Zarathustra-Individualität, im priesterl. Jesuskind erschien Buddha wieder. Die Zarathustra-Ichheit verließ den salomonischen Jesus u. ging auf den 12jährigen nathanischen über, weshalb derselbe, nun ein anderer, die Eltern nicht mehr verstand. Bei der Taufe im Jordan nahm er nun auch noch die «Individualität des Christus» auf, des mächtigen Sonnenregenten, der ehedem als Führer geistiger Wesenheiten mit der Sonne die Erde verlassen hatte u. nun zur Verkörperung zurückgekehrt ist. Durch das «Golgotha-Ereignis» wurde das Geheimnis von der Notwendigkeit, dem alten Ich abzusterben, um ein neues aufzunehmen, aus der Esoterik in den Plan der Weltgeschichte hinausgetragen. Seit dem 15. Jahrh. hat eine *neue Erdenzeit* begonnen, der noch 2 weitere folgen werden. Die jüngeren Perioden bringen die früheren Errungenschaften in höherer Form, so daß sich die erste u. letzte Phase u. ebenso die gleich distanzierten dazwischen entsprechen, also etwa die Form einer Sanduhr entsteht. Die Höherentwicklung geht auf den hellseherischen Menschentypus als Ziel. Nach der A. besitzt der *Mensch* das Eingebinde aller Phasen u. Wesen. Er ragt darum in 7 bzw. 9 Stufen aus dem Stofflichen ins Höhere hinein: Phys. Leib, Äther- oder Lebensleib, der nach Steiners Forschung jeweils gegengeschlechtlich zum physischen Leib ist, Seelenleib u. Empfindungsseele als empfindender Seelenleib, Verstandesseele, Bewußtseinsseele u. Geistselbst, Lebensgeist, Geistesmensch. Zwei Dinge haben bes. das Sensationsbedürfnis befriedigt, die *Aura*-Aussicht u. die *Reïnkarnations*lehre. Der Seelenleib erscheint viel umfangreicher als der Äther- u. als der physische Leib, farbig mit den Lotosblumen oder Rädern, die sich bei hellseherisch Entwickelten bewegen. An dieser Aura kann der Hellseher den ganzen Charakter, die Entwicklungsstufe, Begierden u. Vorstellungen sehen. Beim *Tod* fällt der physische Leib, später der Ätherleib, es folgt die Läuterung in der 7stufigen Seelenwelt, wobei der Astralleib abfällt, dann folgt der 7stufige Aufstieg im Geisterland. Ist das Wesen neuen Erlebens fähig, so erfolgt auf entsprechendem Wege der Abstieg mit Anlegung der vielen Leiber, schließliches Versinken in Bewußtlosigkeit u. die *Reïnkarnation* in den physischen Leib durch Vermittlung karmabestimmter Eltern. — Wenn anfänglich auch einem Rittelmeyer nach seinem Selbstgeständnis über den sich drehenden Seelenrädern ein Mühlrad im Kopf herumging u. er sich gleichwohl der Bewegung verschrieb, so darf man wohl nach dem *Weg* fragen, auf dem diese absonderl. «Geisteswissenschaft» gefunden wird. Steiner liest das alles in der sog. Akashachronik, er nimmt es wahr, so wie man Sinnliches wahrnimmt. Freilich muß man dafür Wahrnehmungsorgane entwickeln, die in jedem schlummern. Wie entwickelt man sie? Voraussetzung ist «energische Schulung in der *Devotion*». So lernt man dann durch *Meditation,* mit den a. Gedanken wie mit Dingen umzugehen. Hat man es durch 100 u. 1000 Übungen dazu gebracht, z. B. die Aura eines Samenkorns zu sehen, so ist der Bann gebrochen, u. man kann zur *Initiation* nach erschreckl. «Feuer-, Wasser- u. Luftproben» schreiten.

Die *Beurteilung* muß an den «*Erkenntnispfad*» anknüpfen. A. ist nicht Wissenschaft, sondern Okkultismus. Zwar fordert sie angeblich «Devotion gegenüber der Wahrheit u. Erkenntnis», aber die letzteren bestehen vorerst in Behauptungen des hellseherischen Meisters; keine Brücke logischen Denkens führt dazu, sie liegen auf einer andern, durch keine «gewöhnl.» Vernunft zugänglichen oder nachweisbaren Ebene. Daß der Mensch alles mögliche in der Akashachronik lesen kann, setzt voraus, daß der Kern seines Wesens mit dem absoluten Wesen identisch ist, eine pantheistische Anschauung, die mit der Wirklichkeit im Widerspruch steht u. in den Folgen (Ethik) verheerend wirkt. Die A. steht im schärfsten Widerspruch zum Christentum. Daher ist das Verbot durch Papst Benedikt XV. am 17. VII. 1919 ganz folgerichtig. Was die Anthroposophen als Harmonisierung aller Religionen u. Mythen bewundern, ist *Synkretismus* abstoßendster Art, gleicht einem «Faschingskleid», «das aus Trachtstücken aller Jahrhunderte zusammengeflickt ist» (P. Mager), «ist das Warenhaus aller, aber auch aller verkappten Religionen....» (Chr. Bry). *Erkenntnistheoretisch* fällt auf, daß in naivstem Begriffsrealismus u. Denkprimitivismus aus jeder Vorstellung, jedem Bild, Märchen u. Mythus ein anschaubares Wesen gemacht wird. — *Weltanschauungspsychologisch* ist die Sehnsucht nach Befreiung aus der Kantschen Erkenntnishaft, nach Erfahrung des Übersinnlichen, die Glaubenswilligkeit naturwissenschaftl. Gebildeter u. liberaler Theologen einem Menschen gegenüber beachtlich. Ein Ersatz für die Devotion erwächst wohl in dem hohen Geltungsbewußtsein des Anthroposophen. *Religiös* ist beachtlich, daß die A. in der «Christengemeinschaft», die dem «Erzoberlenker» *F. Rittelmeyer* ihren Ursprung zu verdanken hat, ausgesprochen religiösen Gemütern mehr Befriedigung gibt in Form einer Liturgie oder Mysterienfeier.

II. Anthroposophische Pädagogik: 1. Wie andere Zeitströmungen (z. B. Psychoanalyse, Individualpsychologie) suchte auch die A. alle Kulturgebiete zu durchdringen u. sich so als wirklich tragfähige Weltanschauung zu bewähren. A. glaubt, die Mythologie, die Religionsgeschichte, die Bibel, die sonstige Literatur viel gründlicher zu verstehen, überall einen dem gewöhnl. Denken verborgenen Untersinn oder Tiefensinn zu finden. Sie glaubt, die *Geschichtswissenschaft* zu vertiefen, indem sie die hinter dem Geschichtlichen stehende geistige Welt schaut, die treibenden geschichtl. Ideen liest, das Problem der Periodisierung löst durch Aufzeigen neuer Wesensglieder des Menschen u. neuer in neuen Abschnitten hereinwirkender Geistwesen. A. will weiter die *Kunst* (Goetheanum, Eurhythmie, Mysterienfeiern), die *Medizin*, die *soziale Kultur* (Dreigliederungsbestrebung), die *Rechtspflege* neu beseelen.

2. Natürlich warf sie sich mit Vorliebe auf das Gebiet der Schule u. Erziehung; denn mittels der Schule sichert man sich den Nachwuchs u. gewinnt man die Eltern. Die a. P. geht stets aus von einer leidenschaftl. *Kritik* des Seitherigen; von diesem rabenschwarzen Hintergrund hebt sich dann licht das a. Erziehungsbild ab. Aber selbst in jener Kritik ist sie nicht ursprünglich. Zielverworrenheit, materialistische Einstellung, Intellektualismus, einseitige Hervorhebung von Teilzielen, zu starke Verfächerung, Verfrühung usw. sind keineswegs Entdeckungen der A. Auch hinsichtlich der *positiven* Ausführungen dürfte kaum ein brauchbarer Gesichtspunkt von den Anthroposophen neu gefunden worden sein. Was aber *neu* in der Pädagogik erscheint, z. B. die Benützung der Farbenwirkung in dem Sinne, daß man ein aufgeregtes Kind mit aufregenden Farben kleidet u. umgibt, weil das dadurch hervorgerufene Nachbild beruhigend wirke, die Forderung, auf das sanguinische u. melancholische Kind durch Dosierung der Salz- u. Zuckerverabreichung mäßigend einzuwirken, die Behauptung, daß Blasiertheit durch Stutzen der Finger- u. Zehennägel schwindet, weil sich so die gestaute Wachstumskraft entfalten kann, die Erkenntnis, daß zuviel Gedächtnisstoff im kleinkindl. Alter Rheuma um die 40 herum verursacht, daß der rebellische Zug des Pubertätsalters vom durchbrechenden präexistenten Leben herrührt, darauf u. auf anderes wird die seitherige Pädagogik nicht neidisch sein. Im besondern ist neu die Verkittung all der Reformgedanken in die a. Weltanschauung. Sie ist Ausgang u. Ziel der a. P., u. sie durchdringt alles. Sie geht aus vom 3teiligen bzw. 7teiligen Menschenwesen u. sieht in seiner Entwicklung das Ziel. Zu entwickeln ist am physischen Menschen außer dem Kopf- (Nervensinnes-) das rhythmische Brust- u. Stoffwechsel-Gliedmaßensystem. Der Mensch wird in jeder Verkörperung 3mal geboren, die Verkörperung vollzieht sich stufenweise, u. die Stufen bedeuten die pädagogisch zu beachtenden großen Entwicklungsperioden, sind die Grundlagen der «*Wachstumspädagogik*». Nach der ersten Geburt, der des physischen Leibes, spielt das Sinnesnervensystem eine besondere Rolle. Es ist die Periode der Nachahmung u. entsprechend des Vorbildes. Zur Zeit des Zahnwechsels tritt eine 2. Geburt ein, der Äther- oder Bildekräfteleib wird frei; hat er bisher den Körper ausgebaut, so wird er jetzt der künstlerischen Erziehung dienen. Darum jetzt künstlerische, phantasiemäßige Beeinflussung durch Eurhythmie, Malen, Zeichnen, Modellieren, entsprechende Geschichtsbehandlung, symbolische Naturbetrachtung; es ist die Periode der Nachfolge u. entsprechend der Autorität. Mit 14 Jahren wird der Astralleib frei von der umgebenden Hülle. Jetzt wird auch der Verstand geboren, der nun zu Begriffen hinsichtlich dessen vordringen kann, was bisher gedächtnismäßig angeeignet wurde. Was bisher in der Körperplastik, sodann im rhythmischen System wirksam war, äußert sich jetzt im ausgeprägten Persönlichkeitsgefühl u. im Selbständigkeitsdrang. Doch sind diese Perioden nicht scharf getrennt, vielmehr durch Übergänge von der Vorschulzeit u. Vorpubertät an verbunden, was sich auch in Erziehung u. Unterricht geltend macht. Ziel ist also der Gesamtmensch, wie ihn die A. sieht.

3. Diesen Grundsätzen entsprechend ist die freie Waldorfschule eingerichtet, die Kinder vom schulpflichtigen Alter aufnimmt u. gegebenenfalls bis zur Hochschulreife emporführt, u. der auch ein Kindergarten angegliedert ist. Gegründet 1919, besitzt sie heute 60 Lehrkräfte u. etwa 1100 Schüler in 28 Klassen. Vier deutsche u. eine Reihe ausländischer Städte haben Schwesterschulen dazu. Es herrscht darin *Koedukation*, auch Zusammenturnen; gemeinsam für beide Geschlechter ist auch der Handfertigkeitsunterricht; man treibt Epochenunterricht, d. h. man pflegt wochenlang einen Unterrichtsgegenstand; der Vormittagsunterricht hat mehr eine logische Seele, der Nachmittag wendet sich mehr an die Phantasie in Form von Turnen, Eurhythmie, Musik, Gesang. Die Kinder werden nach Typen zusammengesetzt, aber nicht darnach in Klassen geteilt, sie werden so gegeneinander «ausgespielt» u. sollen gegenseitig ihre besondere Begabung schätzen lernen. Es wird ein besonderer konfessioneller Unterricht durch Geistliche des betr. Bekenntnisses erteilt, aber der gesamte sonstige Unterricht ist in a. Geiste gehalten, «mit geisteswissenschaftl. Ideen durchdrungen». «Die a. Geisteswissenschaft Steiners weist den Weg zu wirkl. Menschenerkenntnis u. lebendigem Kindesverständnis. Dadurch gibt sie dem Lehrer den Schlüssel

zur wahren Führerschaft. A. wird nicht gelehrt, aber in ihr findet der Lehrer die Grundlagen seiner erzieherischen Maßnahmen.» Dazu treten noch eigene Stunden für «Geisteswissenschaft». Wie verheerend die a. Erziehung in *religiöser* Hinsicht wirken muß, zeigen diese Worte: «Wir haben heute nicht mehr das Recht, den moralisch-religiösen Unterricht so zu erteilen, daß wir irgend welche Formeln oder Dogmen, die von den Glaubensbekenntnissen überliefert sind, an das Kind heranbringen, sondern wir müssen das Göttlich-Geistige, das in der Seele lebt, selber zur Entfaltung bringen....» Bes. gerühmt wird das *Lehrer-Schülerverhältnis*. «Priesterlich», «seelsorgerlich», «künstlerisch» fassen die Lehrer ihr Amt auf. So gilt bei den Anthroposophen die *Waldorfschule* nicht als eine Reform- oder Versuchsschule, sie ist *die* Schule, sie ist ein «Mysterium» (P. Oldendorff). «Freilich bedarf es einer gewissen vorbereitenden Einweihung, um sie recht anzuschauen. Man muß, ehe man sie besucht, wissen, worum es hier geht; sonst scheint hier manches nicht sehr unterschieden von ‚andern Reformschulen', manches ... vielleicht anfechtbar» (P. Oldendorff).

III. Wertung: Wir können in der a. P. nichts päd. Neues von Bedeutung entdecken; neu ist nur die a. Weltanschauung, sie ist aber das Schwächste. Gleichwohl zeigt die a. P., was eine Lehrerschaft in einer weltanschaulich geschlossenen Schule vermag, wenn sie erfüllt ist von «Enthusiasmus» für die Weltanschauung u. damit den Sinn für die Werte der Zeit verbindet.

Schrifttum: Aus den grundlegenden *Werken Steiners:* Mein Lebensgang (1925); Theosophie (1904, ^{19}1922); Die Geheimwissenschaft (1910, $^{16-20}$1925); Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (1919); Das Christentum als mystische Tatsache u. die Mysterien des Altertums (1902, ^{5}1925); Philosophie der Freiheit (1894); Von Seelenrätseln (1917); Die Kernpunkte der sozialen Frage (40.—80. Taus. 1920). *A. Zeitschriften:* Goetheanum, Anthroposophie, Die Drei.

Die *Pädagogik Steiners* findet sich in den Buchveröffentlichungen: R. Steiner, Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte d. Geisteswissenschaft ($^{10-19}$1921); Der Lehrerkurs Dr. R. Steiners im Goetheanum 1921, hrsg. v. A. Steffen u. W. Stein (1922).

Für u. wider Steiner u. die A. allgemein: Fr. Rittelmeyer, Von der Theosophie R. Steiners (^{2}1919); — Meine Lebensbegegnung mit R. Steiner (^{2}1929); Vom Lebenswerk R. Steiners, hrsg. von Fr. Rittelmeyer (^{3}1921); M. Seiling, Die a. Bewegung u. ihr Prophet (^{2}1921); O. Zimmermann, in: Stimmen der Zeit von 1910 an, bes. Bd. 95 (1918); L. J. Frohnmeyer, Die theosoph. Bewegung (^{2}1923); F. Gogarten, R. Steiners «Geisteswissenschaft» u. das Christentum (1920); Fr. Laun, Mod. Theosophie u. kath. Christentum (^{2}1921); W. Bruhn, Theosophie u. A. (1921); M. Kully, Die Geheimnisse des Tempels von Dornach (2 Tle. Basel I ^{4}1920, II ^{2}1921); — Die Wahrheit über die Theo-A. als eine Kulturverfallserscheinung (Basel 1926); E. Michel, Erkenntnis oder Offenbarung höherer Welten? (1921); P. Scheurlen, Die Sekten der Gegenwart (^{3}1923); A. Mager, Theosophie u. Christentum (^{2}1926); M. Heimbucher, Theosophie u. A. (1922); H. Leisegang, Die Grundlagen der A. (1922); L. Bopp, Theosoph. Menschen u. Meinungen (1923); — in: Religiöse Volksströmungen der Gegenwart, hrsg. von A. Allgeier (1924); K. Hövels, Theosophie, A. u. Christentum (1923); L. M. J. Werbeck, Eine Gegnerschaft als Kulturverfallserscheinung (2 Bde. 1924); F. O. Hörler, Das Wesen der Strafe. (A.sche) Grundlegung zu einer Strafrechtserneuerung (Basel 1927).

Aus dem Schrifttum für u. wider die a. P. im besondern: Die freie Waldorfschule (Ztschr. f. a. P. [1. Jhrg. 1926]; früher unter d. Titel: Mitteilungsblatt f. d. Mitgl. d. Vereins Freie Waldorfschule); Kultur u. Erziehung, 3. Bd. der «A. Hochschulkurse» (1921, bes. Abhandlungen von C. v. Heydebrand, K. Heyer); A. Heidenreich, Jugendbewegung u. A. (1922); H. Schalk, Erziehung vom Standpunkt des Anthroposophen, in: Neue Erziehung VI 696 (1924); P. Oldendorff, Pädagogik auf a. Grundlage, in: Päd. Zentralblatt IV 321 ff. (1924); — Bericht usw., ebd. VI 488 ff. (1926); a. (Waldorf-) Heft von «Die neue Erziehung» VIII (1926), H. 12 (Beiträge von K. Stockmeyer, C. v. Heydebrand, E. Kolisko, P. Baumann, E. Schwebsch, W. J Stein, H. v. Baravalle); Rund um die Waldorfschule, Kalender für das Jahr 1929; K. Hövels, Beiträge z. Kritik d. a. Welt- u. Lebensanschauung u. kritische Beleuchtung der a. Erziehungs- u. Unterrichtslehre (1926); — Die Stellung der Anthroposophen zum Christentum u. der Religionsunterricht in der a. Schule, in: Allg. Rundschau XXIII 812 (1926); — A. Weltanschauung u. Pädagogik, in: Pharus XVIII 187 ff. (1927).

L. Bopp.

Antinomien u. Antithesen der Pädagogik.

[A. = Antinomie.]

I. Begriff: Während die *Antithese* (griech. ἀντίθεσις) in der Regel als Gegenbehauptung von einem andern vertreten wird oder als Aporie einen nur in methodischem Interesse gemachten Einwand bedeutet, besagt die *Antinomie* (griech. ἀντινομία, von νόμος = Gesetz) einen gewissen Widerstreit von zwei Gesetzen, die den gleichen Anspruch auf Durchführung erheben, deren gleichmäßige oder gleichzeitige Anwendung aber unmöglich zu sein scheint. Weil die Pädagogik Normen aufstellt, hat sie mehr Veranlassung, von A.n zu reden, als *Kant,* der als Begründer der A.nlehre unter A. Widersprüche der Vernunft mit sich selbst versteht, in die sie sich mit Notwendigkeit verwickelt, wenn sie das Unbedingte denken will, so daß sie genötigt ist, von zwei sich widersprechenden Sätzen beide als falsch (mathematische A.) oder beide als richtig zu bezeichnen (dynamische A.). Der Besonderheit der *päd. A.* kommt auf ethischem Gebiet jener Sachverhalt näher, den man als Kollision der Pflichten zu bezeichnen pflegt, nur daß der anscheinend nicht aufhebbare Widerspruch in der Pädagogik insofern mehr

in die Breite geht, als für das Erziehungsziel außer der Ethik die Logik, Ästhetik u. Religionswissenschaft maßgebend sind.

II. Päd. Antinomien u. Antithesen: Als schwierigste A. kann die Kluft angesehen werden, die zwischen dem *Erzieher* u. dem *Zögling* von Natur aus besteht, ein Gegensatz, der in verschiedenen andern, scheinbar weit abliegenden A.n wiederkehrt, oft in mancherlei Überschneidungen. Wir nennen nur: objektiver u. subjektiver Geist; Kultur u. Natur; Autorität u. Freiheit; Lern- u. Arbeitsschule; Normierung u. Psychologisierung; Idealismus u. Realismus; Sozial- u. Individualpädagogik; Erziehungsziel u. Bildungsideal; Allgemein- u. Berufsbildung. Eine wichtige A. können wir folgendermaßen formulieren: Alle Kinder sind in der gleichen Weise zu erziehen, da die Menschenart sich überall gleich bleibt u. alle Menschen dieselbe Bestimmung haben; kein Kind darf erzogen werden wie das andere, da kein Mensch dem andern gleicht u. dementsprechend jeder seine besondere Bestimmung hat.

III. Lösungsversuche: Als hauptsächlichste Versuche kommen in Betracht:

1. Die A. wird geleugnet: Die beste Sozialerziehung ist auch die beste Individualerziehung (coincidentia oppositorum). Lösungen solcher Art werden von einer rein deskriptiven oder phänomenologischen Päd. bevorzugt.

2. These u. Antithese gelten beide als gleich richtig: Alle Kinder neigen zum Bösen; alle Kinder neigen zum Guten (complexio oppositorum). Die päd. Anwendung lautet dann nicht: entweder-oder, sondern: sowohl-als auch; bald so, bald anders.

3. Axiologisch bedingte Lösung: Das eine (z. B. deduktives Lehrverfahren), wenn möglich; das andere (z. B. induktives), wenn nötig.

4. Lösung durch ein «Als ob»: z. B.: Erziehe, als ob von dir allein alles abhänge! (vgl. Ignatius von Loyola); auch: Hilf dir (in Erziehungsfragen) selbst, so hilft dir Gott.

5. Pädagogik der «goldenen Mittelstraße» (vgl. den Tugendbegriff bei Aristoteles): Ne quid nimis! (Gefahr: Mittelmäßigkeit, Vorzug: gesunder Menschenverstand).

IV. Der Wert der Antinomien u. Antithesen liegt vor allem darin, daß sie einen starken Anreiz zu päd. Begriffsbildung geben u. bloßem Wortstreit Abbruch tun. Eine auf ihnen sich aufbauende Dialektik (vgl. Schleiermachers Pädagogik) kann vor voreiligen u. einseitigen Entscheidungen bewahren. Die sich in A.n ausdrückende Problematik bringt dem päd. Forscher wie dem Praktiker zum Bewußtsein einerseits die Unendlichkeit seiner Aufgabe, die zu immer neuen, in jedem Menschenleben unvermeidlichen seelischen, insbes. geistigen Spannungen führen muß, anderseits die Grenzen, die für alle Rationalisierung bestehen.

Schrifttum: G. Grunwald, Päd. A.n u. Erziehungsziele, in: Beiträge zur Philosophia u. Pädagogia perennis, hrsg. von W. Pohl (1919, S. 187—200); E. Hoffmann, Das dialektische Denken in der Päd. (1929); P. Luchtenberg, A.n der Pädagogik (1923); P. Vogel, Die antinomische Problematik des päd. Denkens (1925); Päd. Antithesen. Vorträge von Behn, Bopp, Honecker u. a. (1926); Th. Litt, Führen oder Wachsen lassen ([2] 1929); J. Cohn, Befreien u. Binden (1926).

G. Grunwald.

Apparate, päd.-psychologische.

[A. = Apparat.]

I. Die Bedeutung, die man den päd.-psycholog. A.en beimißt, ist abhängig von der Auffassung der experimentellen Methode, ihrer Eigenart u. ihrer Aufgabe im Rahmen der psycholog. Forschung. Diese Auffassung hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte wesentlich geändert. Die Psychologie des ausgehenden 19. Jahrh. überschätzte vielfach den Leistungsbereich von A.en, soweit sie das naturwissenschaftl. Ideal exakter quantitativer Erkenntnisse hatte u. sich experimenteller Methoden bediente, die in ihrem Wesen mit physiolog. Experimenten weithin übereinstimmten. Die inzwischen vollzogenen Umstellungen in der Psychologie haben zu einer andern Auffassung des psycholog. Experimentes geführt, die es in Durchführungsweise u. Zielsetzung grundsätzlich von der Naturwissenschaft trennt. Man sieht das Wesen des psycholog. Experimentes heute nur noch in der systematischen Setzung u. Variierung bestimmter Bedingungen für Erlebnisse, die absichtlich zum Zwecke phänomenaler oder funktionaler Analysen hervorgerufen werden. Da solche Bedingungen subjektiver Natur sein können u. das durch sie beeinflußte Erleben auch aus der Selbstbeobachtung heraus beschrieben werden kann, sind nach dieser Auffassung in der Psychologie durchaus «Experimente ohne Instrumente» möglich. A.e können zur Herbeiführung von Erlebnisbedingungen nur dann verwandt werden, wenn diese in objektiven Reizverhältnissen liegen *(A.e zur Reizgebung)*. Weiterhin können A.e zur Erfassung der objektiven Äußerungen der Versuchspersonen (= Vp.) dienen *(Aufnahme-A.e für Reaktion u. Ausdruck)*. Schließlich läßt sich mit Hilfe von A.en die Zeit zwischen Reiz- u. Reaktion (Ausdruck) feststellen *(Zeitmeß-A.e)*.

II. Apparate: Die A.e müssen dem Zweck, der Art u. den besondern Umständen eines jeden Versuches angepaßt sein u. müssen daher vielfach für den jeweiligen Versuch konstruiert werden. Häufig kann jedoch auch derselbe A., bes. auch in Kombination mit andern A.en, für sehr verschiedene Untersuchungen benützt werden. Deshalb lassen sich nicht gut für bestimmte Untersuchungsgebiete ganz bestimmte A.e angeben, u. eine Einteilung der ge-

bräuchl. A.e, etwa nach den zu erforschenden Seiten des seel. Lebens, müßte mißverständlich sein. Daher soll der folgenden Aufzählung bisher bes. bewährter A.e die oben gewonnene Dreiteilung zu Grunde gelegt werden, wobei auf die erklärende Zweckangabe kein bes. Gewicht gelegt wird. Für die beschränkte Auswahl ist maßgebender Gesichtspunkt die Verwendbarkeit der A.e für päd.-psych. Untersuchungen.

1. A. zur Reizgebung für die Hauptsinne sind sehr mannigfaltiger Art.

Auf optischem Gebiet verwendet man elektrische *Lampen* verschiedenster Farb- u. Intensitätsabstufung. — Zur exakten Farbmischung dienen *Farbkreisel*, auf deren schnell rotierender Achse auswechselbare kreisförmige Farbblätter mit verstellbarem Sektorenverhältnis aufmontiert sind. — Farbenblindheit wird mit Hilfe bunter *Wollproben* oder *pseudo-isochromatischer Tafeln* (ψευδής = falsch, ἴσος = gleich, χρῶμα = Farbe) untersucht. — Zur kurzdauernden Darbietung kleinerer optischer Objekte dienen *Tachistoskope* (τάχιστος = schnellste, σκοπεῖν = blicken) verschiedenster Konstruktion, deren gemeinsames Prinzip die kurzfristige Freigabe eines Blickspaltes durch eine schnell bewegte Blende ist. Sie dienen zur Untersuchung von Aufmerksamkeit, Auffassungsvorgängen, Lesen, Erinnerung usw. — Als Reizträger mit momentaner, elektrisch registrierbarer Darbietung optischer Eindrücke dient vor allem der *Achsche Kartenwechsler*. — Der *Ranschburgsche Gedächtnis-A.* gestattet in zeitlich exakt gleichen Abständen aufeinander folgende Darbietungen von Farben, Figuren, Zahlen, Silben usw. Diese Objekte erscheinen auf einer Pappscheibe, die durch einen Elektromagneten ruckartig vorwärts bewegt wird u. hinter einem Spalt jeweils nur ein Objekt sichtbar werden läßt. Geschwindigkeit u. Dauer der Darbietung werden durch periodisch arbeitende *Kontakt-A.e* geregelt. — Hierzu wie auch zu jeder andern zeitlich abgestuften Reizgebung können verwandt werden: *Federunterbrecher* für schnell wechselnde Darbietungen, die nur Bruchteile von Sekunden dauern; *Metronome*, die durch Eintauchen eines Doppelhebels in Quecksilbernäpfe bei jeder Schwingung der Pendelstange Kontakte schließen; *Kontaktuhren*, die je nach Konstruktion u. Einstellung in Sekunden-, Mimuten- oder gar Stundenintervallen Kontakte schließen; *Zeitsinn-A.e* mit Uhrwerk- oder Motorantrieb, bes. der aus dem mod.-psychol. Institut, Berlin, der Stromöffnung u. -schließung in beliebigen Intervallen u. Rhythmen gestattet.

Zur Reizgebung auf akustischem Gebiete dienen *Stimmgabeln, Pfeifen* usw., bes. auch elektromagnetisch auslösbare *Schallhämmer* u. *Fallvorrichtungen* für Stahlkugeln, die beim Aufschlag ein Geräusch erzeugen u. gleichzeitig einen Kontakt schließen; Variationen des Gewichtes der Kugeln, der Höhe des Falles u. des Abstandes der Vp. gestatten Intensitätsabstufungen des Geräusches.

Taktile Reize können gegeben werden, indem man die Haut mit den Spitzen eines *Ästhesiometers* (αἴσθησις = Empfinden) berührt.

2. Aufnahme-A.e für Reaktion oder Ausdruck können ebenso mannigfaltig sein wie die willkürl. u. unwillkürl. Äußerungsweisen der Vp. Als Formen der Reaktion werden mit der Vp. in der Instruktion meist Handbewegungen oder sprachl. Äußerungen verabredet.

Zur Handreaktion dienen vielfach *Taster* nach Art der Telegraphentaster, die für Stromöffnung u. -schließung eingerichtet sind. Sollen verschiedenen Reizen verschiedene Reaktionen zugeordnet werden, so benützt man doppelte bis 10fache Taster. — Zum Messen einmaliger Druck- oder Zugbewegungen der Hände dienen *Dynamometer* (δύναμις = Kraft), welche die ausgeübte Kraft auf einer Skala markieren. — Fortlaufende Druckleistungen der Hand untersucht man mittels eines *Arbeitsregistrierers*, der die Bewegungen in Form einer Kurve aufzeichnet. — Zur Gewinnung von Arbeits-, Willens-, Ermüdungskurven usw. benutzt man jedoch meist *Ergographen* (ἔργον = Arbeit, γράφειν = schreiben). Es muß dabei ein variierbares Gewicht durch Fingerzug an einer Schnur über eine Rolle taktmäßig gehoben werden, wobei die einzelnen Hubleistungen als Kurve automatisch registriert werden.

Sprachl. Reaktionen werden mittels *Lippen-* oder *Schallschlüssel* zeitlich registriert. Beim Lippenschlüssel hat die Vp. zwei Elfenbeinstifte zwischen den Lippen, die beim Öffnen des Mundes auseinanderschnellen u. dabei Kontakte öffnen oder schließen. Die Behinderung durch die Mundstücke fällt beim Schallschlüssel weg. Es wird einfach gegen eine Membrane gesprochen, die durch ihre Schwingung einen empfindl. Kontakt löst. — Zur objektiven Registrierung sprachlicher Äußerungen benutzt man vielfach *Parlographen* (parlare = sprechen) oder *Phonographen* (φωνεῖν = tönen).

Um Ausdrucksbewegungen in Mimik u. Gesten objektiv zu erfassen, werden in letzter Zeit vielfach *Filmaufnahme-A.e* verwendet. — Die das affektive Erleben begleitenden Veränderungen der Atmungs- u. Blutkreislauforgane registrieren verschiedene A.e, unter denen *Pneumograph* (πνεῦμα = Atem), *Sphygmograph* (σφυγμός = Puls) u. *Kardiograph* (καρδία = Herz) die wichtigsten sind. Die Bewegungen der betreffenden Organe werden durch Luftübertragung (Luftkapsel u. -schlauch) auf eine Schreibvorrichtung, den *Mareyschen Tambour*, übertragen, dessen auf- u. niedergehender Schreibhebel jede Volumenänderung des Organes in Form einer Kurve auf einem vorbeigleitenden

berußten Papierstreifen registriert. — Der Papierstreifen ist auf die Trommel eines *Kymographions* (κῦμα = Welle, γραφεῖον = Werkzeug zum Schreiben) gespannt. Dieser A. hat in der experimentellen Psychologie die mannigfaltigsten Verwendungsmöglichkeiten. Auf ihm können durch *Markiermagneten* auch Reiz u. Reaktionskurven registriert werden. Ein Uhrwerk oder ein Motorantrieb lassen die Trommel gleichmäßig rotieren. Wird eine zweite Trommel in entsprechender Entfernung parallel zur ersten aufgestellt, so kann man um beide einen längeren Registrierstreifen legen, die *Heringsche Schleife*.

3. Zeitmeß-A.e: Die Registrierungen auf dem Kymographionstreifen können mittels eines durchsichtigen *Glasmaßstabes* oder eines *Kurvenanalysators* ausgemessen u. auch in ihrem zeitl. Verlauf berechnet werden, wenn parallel zu den Reiz-, Reaktions- oder Ausdruckskurven die Schwingungen einer *elektromagnet. Stimmgabel* mit bekannter Schwingungszahl oder die Markierungen eines graphischen *Chronometers* (χρόνος = Zeit) registriert worden sind. — Eine noch exaktere Zeitmessung für fortlaufend aufeinander folgende Zeitstrecken bis zu $^1/_{100}$ bzw. $^1/_{10000}$ Sekunden gestatten die *Chronographe* nach Lewin bzw. Wundt. — Zur Messung einmaliger kurzer Zeitstrecken, vor allem zwischen Reizgebung u. Reaktion, dient ein *Chronoskop* nach Hipp u. Schulze. In das dauernd laufende Uhrwerk wird bei Stromschließung bzw. -öffnung das Zeigerwerk ein- bzw. ausgeschaltet, so daß die dazwischen liegende Zeit abgelesen werden kann. — Zur Messung gröberer Zeiten dienen *Stoppuhren*.

Schrifttum: J. Fröbes, Lehrbuch der experimentellen Psychologie (2 Bde. I [3]1923, II [3]1929); F. Giese, Psycholog. Wörterbuch ([2]1928); R. Pauli, Psycholog. Praktikum. Leitfaden für experimentell-psycholog. Übungen ([3]1923); R. Schulze, Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie u. Pädagogik ([5]1922, enthält viele Abbildungen von A.en); — Die moderne Seelenlehre ([3]1921, kürzere Fassung); W. Wirth, Psychophysik (1912); W. Wundt, Grundzüge der physiolog. Psychologie (3 Bde. I [7]1923, II u. III [6]1910/11); Beschreibungen u. Abbildungen der meisten A.e findet man in den Katalogen der feinmechanischen Fabriken, bes. in dem Hauptkatalog von E. Zimmermann, Leipzig-Berlin (1928). *W. Hansen.*

Apperzeption.

I. Begriff u. Wesen: Ganz allgemein gefaßt bezeichnet man als A. die über schlichtes Gegebensein — Perzeption — hinausgehende Zueignung von Inhalten des Bewußtseins, wie sie allem Verstehen, Erkennen usw. zu Grunde liegt. Im letzten Jahrh. standen sich zwei ausgeprägte Lehren über die seelischen Prozesse bei der A. gegenüber. *Herbart* versteht unter A. die Aufnahme neuer Vorstellungen durch reproduzierte alte Vorstellungen oder Gruppen solcher («A.smassen»). Dabei soll eine Verschmelzung stattfinden, bei der die neuen Vorstellungen im allgemeinen in die Verbindung der mächtigeren alten Vorstellungsmasse hineingezogen werden. Diese Lehre Herbarts stimmt auch mit dem Wortsinne überein: ad = zu, hinzu; percipere = auffassen. — *Wundts* Lehre von der A. hat damit fast gar keine Berührungspunkte mehr. Zunächst nur einfach bewußte (perzipierte) Inhalte können durch die Aufmerksamkeit erfaßt werden, so aus dem «Blickfeld» in den «Blickpunkt» des Bewußtseins treten u. dabei zu einem höheren Grade der Bewußtheit gelangen: das nennt Wundt A. Die A. besteht demnach ihrer objektiven Seite nach in einem Klarerwerden des Inhaltes, ihrer subjektiven Seite nach in bestimmten Gefühlen: der Aufmerksamkeit.

Die heutige Auffassung geht wieder allgemein dahin, daß sich in der A. eine Verbindung mit *früheren* Erlebnissen geltend macht. Doch sieht man in ihr nicht mehr, wie Herbart, allein die Wirkung eines assoziativen Vorstellungsablaufes. Die umwälzenden Ergebnisse der Denkpsychologie (s. d.) haben, über Wundt u. Herbart hinausgehend, gezeigt, daß unanschaul. Bewußtseinsinhalte, Beziehungserfassungen im Denken die entscheidende Rolle spielen. Die A. stellt ihrem Wesen nach einen *Denkvorgang* dar, in dem perzeptiv Gegebenes zu dem vorhandenen Besitze an Vorstellungs- u. Wissenszusammenhängen *in Beziehung* gesetzt u. erfaßt wird. Gegeben können neu aufgefaßte anschaul. Qualitäten sein, aber auch reproduzierte Inhalte u. Gedanken, so daß auch Reproduziertes durch beziehende Auffassung apperzipiert werden kann. — In der Wundtschen Theorie wird ein für jeden A.svorgang wichtiges Moment einseitig überbetont. Es mag zutreffen, daß in affektiven Reaktionen, zu denen auch das Aufmerksamsein gehört, die Motive zur apperzeptiven Erfassung der Gegebenheiten liegen. Aufmerksamkeit (s. d.) u. damit im Zusammenhang Klarerwerden des Perzipierten stellen aber noch nicht die A. selbst dar; denn das In-Beziehung-Setzen ist mehr u. etwas anderes als aufmerksames Betrachten u. Verdeutlichen. Deshalb ist der Begriff der A. *enger* zu fassen als in der Lehre Wundts: wenn auch A. ohne Aufmerksamkeit nicht möglich ist, so doch Aufmerksamkeit ohne A. Da die Beziehungserkenntnis der Kernvorgang der A. ist, fallen z. B. Gestalterlebnisse (s. Art Gestaltpsychologie) nicht unter diesen Begriff; denn zur Auffassung anschaul. Gestalten mag eine bestimmte Haltung der Aufmerksamkeit erforderlich sein, beziehliches Denken gehört aber nicht zu ihren Bedingungen.

Dagegen finden sich A.sprozesse bei allen gedankl. Auffassungen: dem Wahrnehmen u.

Erkennen von «etwas», allen Wirklichkeitserlebnissen, dem sinnvollen Hören u. Lesen, Sprechen u. Schreiben einer Sprache, dem Gebrauch irgendwelcher Symbole (z. B. Zahlen), allem Verstehen, auch dem Verstehen in psychologischem Sinne usw., in einem so breiten Bereich des Erlebens, daß der A. in der Pädagogik die größte Beachtung zukommen muß.

II. Päd. Folgerungen: Im Unterricht muß stets darauf geachtet werden, daß für die A. des neu Aufzufassenden die sachlich notwendigen Wissenszusammenhänge vorhanden sind; die A.slehre gibt den leitenden Gesichtspunkt für Aufbau u. Anordnung der gesamten unterrichtl. Maßnahmen. Von ihr aus erhalten z. B. die *Formalstufen* des Unterrichts ihre psychologische Begründung, wenn sie nach der neuen A.slehre auch einen andern Sinn haben als nach der Auffassung der Herbartianer. In der Vorbereitung soll der Lehrer sich vergewissern, ob dem Schüler das erforderl. Wissen zur Verfügung steht, um das Neue, das in der Unterrichtsstunde dargeboten u. erarbeitet werden soll, einordnen u. sachlich richtig apperzipieren zu können. Dieses alte Wissen soll aufgefrischt u. ergänzt werden. Darauf aufbauend, kann dann die Darbietung des neuen Bildungsgutes erfolgen. Nur muß man sich bewußt sein, daß die A. nicht — wie die Herbartianer lehrten — assoziativ-mechanisch durch alte Vorstellungen, sondern vielmehr durch Denkakte des Individuums erfolgt, indem das Neue zu dem bereitgestellten Alten in Beziehung gesetzt wird. — Auch der *Konzentrationsgedanke* in der Unterrichtsmethodik ist von der A.slehre her zu begründen; denn das erhöhte in Bereitschaftsetzen bestimmter Wissenszusammenhänge erleichtert es dem Schüler, das Neue im Sinne dieses Wissens zu apperzipieren, u. die Behandlung eines Stoffgebietes unter verschiedenen Gesichtspunkten bietet die Möglichkeit zu vielfältigem beziehenden Durchdenken. — Die Aufstellung des *Stoffverteilungsplanes* für die aufeinanderfolgenden Schuljahre geschieht gleichfalls nach den Grundsätzen der A.slehre. Die zeitl. Reihenfolge der Stoffe muß so geordnet sein, daß das früher Gelernte die «A.smasse» für das später zu Bietende darstellt. Im Heimatunterricht z. B. muß das notwendige Wissen vermittelt werden, um eine sinnvolle A. der später folgenden naturkundl., geograph. u. histor. Begriffe zu ermöglichen.

Bei der Entscheidung der Frage, welche Bildungsgüter in den verschiedenen Altersstufen dem Kinde vermittelt werden sollen, kann die sachlich-logische Ordnung, die unter dem Gesichtspunkt der richtigen A. bisher bes. betont wurde, nicht allein maßgebend sein. Es ist zu bedenken, daß auch die *Entwicklungsreife* der verschiedenen Altersstufen für die Art der A. von entscheidender Bedeutung ist, daß — um ein krasses Beispiel zu wählen — dreijährige Kinder selbst bei sachlich folgerichtigem Aufbau des Unterrichts schwierige mathematische Lehrsätze nicht zu verstehen vermögen. — Wer jüngere Kinder unterrichtet, muß sich bewußt sein, daß das Kind auf Grund seiner Erlebnisweise anders apperzipiert als der Erwachsene. Am Anfang der seel. Entwicklung bilden objektive u. subjektive Erlebnisinhalte noch eine ungeschiedene Einheit, in der die subjektive Affekt- u. Willensseite überwiegt. Deshalb faßt das Kind auch die Gegenstände u. das Geschehen seiner Umwelt im Sinne seines eigenen Erlebens auf. Seine Erfahrungen sind ja subjektiv gefärbt. Da ihm andere «A.smassen» nicht zur Verfügung stehen, wird alles neu Aufgefaßte im gleichen Sinne gedanklich verarbeitet, wodurch subjektive Qualitäten auch in die Umwelt projiziert werden. Daher anthropomorphisiert (vermenschlicht) es zunächst die gegenständl. Welt. Nicht nur den Personen u. Tieren u. den Naturvorgängen, auch den leblosen Dingen werden Gefühle u. absichtl. Handeln beigelegt (vgl. dazu: Ch. Bühler, Kindheit u. Jugend, 1928). Erst durch Differenzierung seines Erlebens, durch Trennung der objektiven Erlebnisse von den subjektiven, gelangt es allmählich auch zu einer Sonderung in seinem Apperzipieren, indem das Naturgeschehen nun anders aufgefaßt wird als die psychisch bedingten Vorgänge. Daß diese A.sweise beim Schuleintritt noch nicht voll erreicht ist, zeigt das Hinübergreifen des «Märchenalters» in die Schulzeit.

Auf die Bedeutung der A. für die Beziehungen zwischen Menschen, auch zwischen Erzieher u. Zögling, kann hier nur hingewiesen werden. *Verstehen* oder *Mißverstehen fremden Seelenlebens* hängen wesentlich vom eigenen Erleben ab, den A.smassen, denen man das Fremdseelische zuordnet. Die große Verschiedenheit in der seel. Entwicklung des erwachsenen Erziehers u. des Kindes läßt Mißverständnisse auf beiden Seiten leicht entstehen. Das bedeutet ernste Schwierigkeiten für die Erziehung, die der Erzieher nur durch gründl. Vertiefung in die Eigenart des kindl. Seelenlebens überwinden kann.

Schrifttum: K. Bühler, Tatsachen u. Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge, in: Arch. f. d. ges. Psych. IX (1907) u. XII (1908); J. Wittmann, Über Raum, Zeit u. Wirklichkeit, in: G. Martius u. J. Wittmann, Die Formen der Wirklichkeit (1924); A. Messer, Die A. u. ihre Bedeutung für Erziehung u. Unterricht ([3]1928); — Die A. als Grundbegriff der päd. Psychologie (1915); F. Lüdtke, Krit. Geschichte der A.sbegriffe (1911); K. Lange, Über A. Eine psychol.-päd. Monographie ([13]1921); M. Sareyko, A. u. sukzessive Attention als Grundbegriffe der Arbeitsschul-Didaktik. Eine psycholog.-päd. Untersuchung an Hand der Suchmethode, in: Untersuchungen zur Psychol., Philos. u. Päd. IV (1924/25). *W. Hansen.*

Aquarien.

I. Bildungswert: Wenn der Schüler durch den naturkundl. Unterricht zur denkenden Naturbeobachtung angeleitet werden u. Interesse u. Verständnis für das Leben u. die Lebensvorgänge in der heimatl. Natur gewinnen soll, muß die *Beobachtung der lebenden Natur* unbedingt Ausgangspunkt dieses Unterrichts sein. Nicht nur auf Unterrichtsgängen (s. Art. Schulwanderungen) in die freie Natur, sondern auch im Schulsaal lassen sich planmäßige Beobachtungen an pflanzl. u. tierischen Lebewesen machen, wenn dort Vivarien (= Behälter zur Zucht u. Pflege von Tieren) aufgestellt werden. Für Schulzwecke kommen hauptsächl. A. u. Terrarien (s. d.) in Betracht. A. dienen zur Haltung lebender Wasserpflanzen u. Wassertiere. Nicht nur die meisten Vertreter unserer einheimischen Süßwasserflora u. -fauna ertragen den Aufenthalt in A., sondern auch viele ausländische Bewohner des süßen Wassers, die ohne Schaden in Wasser von 5° bis 15° C leben können. Exotische Tiere u. Pflanzen, die möglichst gleichmäßig warmes Wasser verlangen, eignen sich für Schul-A. nicht, da die Wartung u. Pflege in sog. *Warmwasser-A.* mit Heizvorrichtungen erhebl. Mittel beansprucht u. nicht von unterrichtl. Wert ist. Dagegen können manche Bewohner unserer deutschen Meere (Nord- u. Ostsee) in *Seewasser-A.* leicht gehalten werden, so namentl. Vertreter jener Tiergattungen, die im Süßwasser nicht oder nur in ganz kleinen Formen, die zur Beobachtung weniger geeignet sind, auftreten: Stachelhäuter, z. B. Seeigel u. Seesterne, Hohltiere (Cölenteraten), z. B. manche Seerosen (Actinoloba dianthus, Adamsia palliata, Actinia mesembryanthemum u. a. m.) u. Schwämme. Wo ein Schulgarten vorhanden ist, kann auch ein größeres *Freiland-Aquarium* angelegt werden.

Ein gut eingerichtetes Aquarium bietet nicht nur vorzügl. Gelegenheit zur planmäßigen Beobachtung der Entwicklung u. Lebensgewohnheiten der einzelnen Pflanzen u. Tiere, sondern zeigt dem aufmerksamen Beobachter auch die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Gliedern u. die Lebensbedingungen der kleinen, scharf begrenzten Lebensgemeinschaft des «Sees im Wasserglase». Für die mannigfaltigsten morphologischen, anatomischen, physiologischen u. ökologischen Studien bieten A. unerschöpfl. Material u. Anregung.

Da die Einrichtung u. Pflege der A. unter Anleitung u. Aufsicht des Lehrers von einzelnen Schülern u. Schülergruppen durchgeführt werden kann, läßt sich der Unterricht ganz arbeitsschulgemäß ausgestalten. Durch solche Betätigung werden in den Schülern Ordnungsliebe, Sinn für Sauberkeit u. gefälliges Aussehen, Verantwortlichkeitsgefühl geweckt, soziale Gefühle, insbes. Mitleid u. Mitfreude am Ergehen ihrer Pfleglinge erzeugt u. die Liebe zur Natur durch Einblick in ihre wunderbare Schönheit u. Zweckmäßigkeit vertieft.

II. Beschaffung, Einrichtung u. Pflege: Zur Einrichtung von A. für Schulzwecke eignen sich am besten prismatische Glaskästen mit rechteckiger Bodenfläche u. solchen Ausmaßen, daß auf 1 l Wasserinhalt etwa 50 qcm Oberfläche kommen, damit die atmosphärische Luft in ausreichendem Maße in die oberen Wasserschichten eindringen kann, was zum Gedeihen der Tiere unerläßlich ist. Für kleinere A. lassen sich die billigen Vollglaskästen (Akkumulatorengläser), wie sie insbes. A. Glaschker in Leipzig in den verschiedensten Größen liefert, gut verwenden. Für größere A. wähle man lieber die etwas teureren, dafür aber auch haltbareren Gestell-A., die aus schmiedeisernem Rahmengestell mit starkem Boden aus verzinktem Eisenblech bestehen, u. deren Seitenwände so starke Spiegelglastafeln sind, daß sie den erhebl. Wasserdruck sicher aushalten. Die Aufstellung im Schulzimmer erfolgt in unmittelbarer Nähe eines womöglich nach Norden oder Osten gehenden Fensters, damit eine gleichmäßige Belichtung u. keine zu starke Sonnenbestrahlung (u. dadurch Erwärmung des Wassers!) erzielt wird. Größere A. lassen sich auch oft in (heizbaren!) Korridoren, vielleicht in einer Fensternische aufstellen, so daß die beobachtenden Schüler von allen Seiten bequem beigehen können. Nur in zweckmäßig eingerichteten A. können die Insassen gedeihen. Der Lehrer muß deshalb mit Theorie u. Praxis der A.-kunde vertraut sein. Die im Folgenden angegebenen Schriften geben gute Anleitungen. In vielen Orten bestehen auch Vereine von A.- u. Terrarienfreunden, die durch Kurse u. Ausstellungen anzuregen suchen.

Schrifttum: E. Bade, Das Süßwasser-Aquarium (^{4}1923); — Praxis der A.kunde ($^{4 u. 5}$1922); K. Heller, Das Süßwasser-Aquarium (^{3}1924); H. Riemenschneider, Was muß ich wissen? (^{6}1925; gute, kurze Anleitung z. Einrichtung u. Pflege von A.); E. Zernecke, Leitfaden für A.- u. Terrarienfreunde ($^{4-6}$1923); B. Schmid, Handbuch der naturgesch. Technik (1914) 268—318; W. Schoenichen, Methodik u. Technik des naturgeschichtl. Unterrichts (^{2}1926) 92—96 u. 106—108; Blätter für A.- u. Terrarienkunde (Organ des Internat. Bundes für A.- u. Terrarienfreunde, 40. Jhrg. 1929, hrsg. von W. Wolterstorff).

A. Grimm.

Arbeiterbildung.

I. Entwicklung: 1. Die Volksbildungsbewegung der Jahrzehnte vor dem Weltkrieg war, parallel der Sozialreform, eine Reaktion auf die Tatsache, daß die echte Volksbildung (s. d.) im Verfall war: nämlich die Formung der Volksglieder durch das Volksleben selbst, durch seine Institutionen, Sitten, Gebräuche, Rechtsordnungen u. Sprachbildungen. Man begann, die

scharfe Scheidung des Volkes in Gebildete u. Ungebildete als bedrohlich zu empfinden u. versuchte, der zunehmenden Zerspaltung der Volksteile *sozialpäd.* entgegenzuwirken.

Aber volksfremd an sich schon, war die neuzeitl. Bildung seit den 50er Jahren immer stärker der geistige Ausdruck der gehobenen bürgerl. Gesellschaftsklasse geworden, ja sie verlor seit der Mitte des Jahrh.s auch in der Schicht der Gebildeten selbst rasch die Kraft zur *Lebensbildung*. In diesem Zustand aber trat sie Ende der 70er Jahre in Verdünnungsform in die Volksbildung ein: als *verbreitende Volksbildung*. Sie stellte sich dar als ein in Jahrtausenden erzeugter, objektiver Kulturbesitz, von dem man glaubte, er wirke durch geeignete intellektuelle Vermittlung auf jeden Aufnehmenden u. so auch auf die breiten Massen der Arbeiterschaft bildend. Nun stand dieser bildenden Volksbildungsarbeit von Anbeginn der vierte Stand u. seine Klassenformierung gegenüber. An der sozialen Not der Arbeiterschaft u. der Struktur der Arbeiterbewegung wurde der Krisenzustand der neuzeitl. Bildung den Einsichtigen schon früh deutlich: hier tat sich eben eine tiefere u. breitere Kluft auf als jene, die bisher zwischen Gebildeten u. Ungebildeten innerhalb des Volkes bestand. Da aber das Proletariat in dieser Epoche seines Kampfes die Kraft zur selbständigen Neugestaltung nicht einmal in Ansätzen aufbringen konnte, verfiel es auf die Dauer *geistig*, wenn auch nicht *seelisch* immer stärker der bürgerl. Wissensbildung.

2. In der den Bedürfnissen des Arbeiterkampfes angepaßten, vorwiegend naturwissenschaftl. gefärbten Wissensübermittlung bestand die spezifische A.; in diesem Stadium steht sie großenteils noch heute. Dieser Vorgang widerspricht aber dem echten *Lebensgefühl* des Arbeiters, das von Anbeginn auf eine neue *bindende* soziale Lebensordnung u. auf eine dieser Lebensordnung entsprechende bindende Gedankenwelt hindrängte. Nun hatte sich bereits vor dem Kriege in einzelnen Kreisen die Forderung nach einer *gestaltenden* Volksbildung erhoben: der Ruf, daß alle Volksbildung «Bildung *zum* Volk» sein müsse, die Erkenntnis, daß der Glaube an einen einheitl. objektiven Kulturbesitz, der volksbildnerisch allen Deutschen vermittelt werden könne, ein Anachronismus sei. Diese Forderung nach einer gestaltenden Volksbildung wurde 1918 als Folge der deutschen u. europäischen Katastrophe zur *Bewegung*. Die gestaltende Volksbildung geht von der entscheidenden Erfahrung aus, daß die Art u. Weise unserer Jugend-, Schul- u. Kirchenbildung nicht mehr fähig ist, einen grundlegenden u. dauerhaften geistigen Zusammenhang in den Menschen dieser Krisenzeit zu entwickeln. Es hat sich deshalb für diesen Notstand der Einsatz einer Bildungsarbeit als notwendig erwiesen, die den *geistig notleidenden Erwachsenen* erfaßt: den Erwachsenen, der die Verworrenheit u. geistige Haltlosigkeit der Zeit an seinem eigenen Leben erfahren hat, u. den es nach einer Lebenspause verlangt, die ihm Besinnung gibt, ihn geistige Begegnung erfahren läßt u. ihm hilft, wieder ein Fundament für die Gestaltung seines gesamten Lebens zu finden. Die gestaltende *Erwachsenenbildung* (s. d.) im gesamten geht also von dem Zustand der allgemeinen Volkszerstörung aus, in den fast alle Lebensordnungen u. Volksschichten hineingezogen sind. Sie versucht nicht mehr zu restaurieren, sondern mittels echter Bildungszellen in den bildsamen Menschen aus allen Schichten seelische u. geistige Aufbaukräfte für das zerrüttete öffentl. Leben zu entbinden u. zu mobilisieren. Innerhalb dieser allgemeinen volkspäd. Situation u. Aufgabe liegt nun für die einzelnen Volks- u. Berufsschichten die Bildungsaufgabe verschieden. Es gibt z. B. in der industriellen Arbeitswelt eine spezifische geistige u. seelische Notlage des Lohnarbeiters, des Unternehmers u. des Ingenieurs, die in der Erwachsenenbildung je eine besondere sozialpäd. Behandlung verlangt.

II. Arbeiterbildung: 1. Nun weiß man, daß die Lohnarbeiterschaft das erste u. radikalste Produkt jener gesellschaftl. Entwurzelung u. Volkszerstörung ist, die von der revolutionären industriellen Erwerbswirtschaft u. Technik hervorgerufen wurde. Das Proletariat wurde ja lange als die einzige große Wunde am Volkskörper empfunden u. als solche behandelt. Wir stehen heute jedoch vor der offenen Tatsache, daß sich die Arbeiterfrage zum *Problem der Arbeit* erweitert hat, d. h. daß in Auswirkung der kapitalistischen Erwerbswirtschaft auch die andern Faktoren der Wirtschaft, der Unternehmer u. Ingenieur, von der Erkrankung der Arbeitswelt erfaßt sind. Deshalb kann die Arbeiterfrage u. die Bildungsfrage der Arbeiterschaft heute nur noch im engsten Zusammenhang mit der *gesamten Arbeitsfrage* gesehen werden, das Arbeiterschicksal als Teilproblem des Arbeitsschicksals, freilich innerhalb dessen auch in seiner Besonderung.

2. Welche besondere Struktur der Arbeiterschaft u. des einzelnen Arbeiters ist nun in dieser Bildungsarbeit zu berücksichtigen? Die industrielle Entwicklung, die die Arbeiterschaft aus ihrer bisherigen Lebensform (Bauerntum u. Handwerk) herausgerissen hatte, hatte auch die revolutionäre Zusammenhanglosigkeit der Arbeiterschaft mit den andern Volksschichten erzeugt. Zu diesen bestand kein geistiger Zusammenhang mehr, sondern nur eine dauernde materielle Abhängigkeit. Das Schicksal der Arbeiter-

schaft bis zur Revolution ist deshalb zu bezeichnen mit dem Wort *Absonderung*. Andern Geistes erscheint ihr jeder, der nicht den Daseinsbedingungen der Industrie unterliegt. Der Arbeiter als Mensch kämpft aber um seine Formwerdung. Die Schwierigkeit für die Formwerdung liegt darin, daß der Arbeiter aus seiner geistig-seelischen Lage heraus allem mißtrauisch entgegensteht, was an Formen an ihn herantritt. Anderseits war der völlige Ausfall an männl. Verantwortung in der Arbeit der Nährboden dafür, daß der Arbeiter nach Gegengewichten suchen mußte, die diese Verödung kompensierten. Die *Auflehnung des Intellekts* wurde für den Arbeiter, bes. für den wirklich entwurzelten, das seel. Ersatzmittel, damit er das Leben überhaupt aushalten konnte. Sein *Intellekt* mußte dem Arbeiter die seel. Bewegungen ersetzen, die ihm seine Arbeit versagte.

Der Arbeiter ist mehr als viele Angehörigen anderer Volksschichten noch *seelisch gesund*, seine Erkrankung ist vielmehr *geistiger* Art. Das *Denken* des Arbeiters, nicht sein seelisches Verhalten (im engeren Sinne) ist von dem Utilitarismus u. dem Zweckrationalismus des bürgerl. Wirtschaftsmenschen geprägt.

Die Medizin gegen diese Geistesverhärtung des bewußten Arbeiters ist mit den bisherigen Mitteln der alten Erziehungssysteme nicht mehr zu bereiten. *Man muß den Arbeiter unter andere geistige Gesetze stellen*, als er jetzt steht. Er kann stets nur *innerhalb des Wissens* angepackt u. verändert werden.

Ferner kann an die Arbeiterschaft nur herantreten, wer die positive Leistung ihrer *politischen* Bewegung anerkennt, wer also an die Ergebnisse der Politisierung u. Selbstbefreiung positiv anknüpft. Der *Arbeiterbildner* muß von der Rolle der Politik im Leben der Arbeiterschaft ausgehen u. den Arbeiter primär als einen *politischen Menschen* nehmen.

3. Der leitende Grundgedanke der A. muß sein, diese aus den Kräften u. Bedürfnissen der Arbeit aufzubauen: die Universitas der Bildung muß in der einheitl. Hinwendung auf die notleidende Welt der Arbeit u. des Arbeiterlebens gesucht werden. Von deren Not muß ausgegangen, auf deren Ordnung — als Grundlage einer neuen Volksordnung — hingezielt werden. Daraus ergibt sich, daß die A. nicht auf «Persönlichkeitsbildung» im liberalen Sinne, sondern auf die *öffentlich verantwortliche, politisch verantwortungsbewußte u. verantwortungsfähige Persönlichkeit* abzielen muß. Die theoretische Frage u. der Wille zur geistigen Besinnung entspringen aber beim Menschen des politischen Lebens mit der Frage: «Wie kann der Not abgeholfen werden?» Diese Frage muß darum auch der Ausgangspunkt des inhaltl. Denkens u. der Stoffordnung der *Bildungslehrgänge* sein. Die Kenntnisse aller Art geben freilich die Wissenschaften. Aber geordnet, beurteilt, ineinandergefügt werden können diese Kenntnisse nur von dem politischen Heiltrieb des tätigen Mannes her. Damit ist die Aufgabe der Verwandlung der Theorie gestellt. Es soll nicht etwa die Theorie, die den theoretischen Menschen befriedigt, der Praxis angepaßt werden, sondern der eigentüml. Trieb des Berufstätigen, Erwachsenen, soll zu einer ihm *notwendigen* Theorie gelangen. Aber es ist eine durchgängige Erfahrung, daß nur in einer Arbeitsgemeinschaft gewissermaßen als Urform des öffentl. Lebens der Arbeiter aus seinem privaten Dasein für das öffentl. Wirken herangebildet werden kann. Es muß deshalb versucht werden, die *verschiedenen* Berufe u. Anschauungen des arbeitenden Volkes in lebendigen Vertretern zusammen zu bringen, damit die Lehre aus dem Ganzen u. für das Ganze der Volksordnung entwickelt werden kann. Nur in solch rückhaltlosen Begegnungen u. Auseinandersetzungen können die falschen Schranken fallen u. die echten Gegensätze ihre Haltbarkeit bewähren. In unserem Volk ist heute jede einzelne Volksgruppe unfähig, das Geistesleben auch nur ihres eigenen Lebenskreises zu heilen. Nur durch Begegnung von Volksgenossen verschiedener Art in der gleichen Not u. Gefahr ist das Bildungsproblem überhaupt fruchtbar zu lösen, können Zellen der «Volkschaft» sich wieder bilden. Es darf deshalb heute keine *proletarische Bildung* als isolierte Bildung einer durch das Lohnarbeiterschicksal geeinten, klassenbewußten Gesellschaftsschicht mehr geben, sondern nur eine A. als erstmalig typische Lösung einer zukünftigen allgemeinen Volksbildung. Vgl. auch die Art.: Gewerkschaftserziehung u. Industriepädagogik.

Schrifttum: Über die gesamten A.seinrichtungen Deutschlands unterrichtet: Th. Leipart u. L. Erdmann, A. u. Volksbildung (1928, daselbst auch eine gute Literaturübersicht). Im besondern sind zu nennen: Th. Bäuerle, A. (1924); P. Tillich, Masse u. Geist (1922); W. Picht u. E. Rosenstock, Im Kampf um die Erwachsenenbildung (1926); G. Koch, Volksbildungsarbeit als Grundlage nationaler Erneuerung (1925); «Die Tat», 18. Jhrg., H. 4. Sonderheft zur A.sfrage; R. v. Erdberg, 50 Jahre freies Volksbildungswesen (1924); G. Hermes, Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters u. die A.sfrage (1926); «Die deutsche Schule f. Volksforschung u. Erwachsenenbildung». I. Bericht (1927); E. Michel, A. als Problem der Volksbildung (1929). *E. Michel.*

Arbeitsgemeinschaften, päd.

I. Wesen: Unter A. versteht man eine Vereinigung gleichinteressierter Menschen zu gemeinsamer Arbeit mit dem Ziele gegenseitiger Förderung. Der Zusammenschluß ist meist freiwillig, doch kann er auch mehr zwangsweise erfolgen, z. B. bei A. für Schüler, die der Lehrer

leitet, bei A. für die Lehrerfortbildung (s. d.), zu deren Besuch man amtl. verpflichtet ist. Inhaltlich dienen die A. nicht bloß der wissenschaftl., sondern auch der sittlich-religiösen u. technischen Weiterbildung, z. B. die A. kath. Lehrer zur Förderung des kath. Innenlebens, die religionspäd. A. evang. Pfarrer u. Religionslehrer, die A. des kath. Akademikerverbandes zur Vertiefung des religiösen Lebens oder zur philosoph. oder liturgischen Weiterbildung, die A. von Werklehrern. Bes. haben die päd. A. eine ganze Reihe wertvoller päd.-psycholog. Institute ins Leben gerufen, z. B. in Leipzig u. Münster. Auch haben sie sich durch die Herausgabe von Jahrbüchern, Heimatbüchern, Veranstaltungen von päd. Kursen oder Heimattagungen große Verdienste erworben.

II. Entstehung: Die päd. A. sind ihrer Eigenart nach ein Werk der neueren Zeit; geschichtlich betrachtet, bilden sie die Fortsetzung aller Lehrerfortbildungsbestrebungen, die sich seit einem Jahrh. in unserer Junglehrerschaft auswirken. In jedem Beruf zwingt neuentdecktes Fachwissen zur Weiterbildung. Bes. der Lehrer muß sich mit den neuen Kultur- u. Bildungsbestrebungen, die sich der Schule bemächtigen wollen, immer wieder auseinandersetzen. Gerade er muß sich am meisten vor geistiger Erstarrung hüten.

Vor hundert Jahren dienten die päd. A. der Wiederholung des Schulstoffes; nach der Jahrh.-wende verspürte man deutlich das Sichkreuzen zweier Wertachsen: «Stoffvermehrung u. Wachsen im Bildnertum», es war die Vorstufe zur Auffassung des modernen Bildungsbegriffs als ein Sichselbstentfalten in Welt u. Werte hinein. *Dörpfeld,* der den Namen A. prägte, wollte Bildnertrieb u. Bildungsverfahren wecken. Den besten Nährboden fanden die päd. A. in der Nachkriegszeit, wo sie wie Pilze aus der Erde schossen — kamen sie doch dem durch die lange Kriegszeit bedingten Bildungsbedürfnis der Kriegsteilnehmer entgegen.

III. Notwendigkeit: Die päd. A. waren seit einem Jahrh. notwendig, denn das auf dem Seminar erworbene Wissen u. Können war stets der Ergänzung bedürftig. Dies galt bes. für die Kriegsteilnehmer, die der Schule entfremdet waren u. oft eine stark verkürzte Ausbildungszeit hinter sich hatten. Auch mußten neue Gebiete erarbeitet werden, die vor dem Kriege weniger berücksichtigt wurden: Arbeitsschule, Staatsbürgerkunde, künstlerisches Gestalten, Werkunterricht, Schriftreform. Die Kriegsteilnehmer waren für Stoffwiederholung zu alt, für die rein aufnehmende Aneignung von Wissen u. Können u. für Zwangslehrgänge beim staatl. Vorgesetzten zu selbständig geworden. Sie verlangten sogar Abschaffung der 2. Prüfung. Es entstand der Gegensatz: Jugendpflege u. Jugendbewegung. Behörden u. Lehrervereine waren Pflege der Jugend gewöhnt, die Kriegs- u. Junglehrer wollten mit junggebliebenen Alten aus sich schaffen. *Preußen* erkennt das Recht der Jugendbewegung an. Die A. «sollen sich von unten her selbst aufbauen». *Württemberg* schlägt den goldenen Mittelweg ein in der Verordnung vom 1. II. 1929. Am notwendigsten sind aber die päd. A. für die stellenlosen Lehrer, die Schulpraktikanten u. die unständigen Lehrkräfte in den ersten Berufsjahren.

IV. Aufbau u. Ausbau: In *Preußen* kommen die päd. A. durch freiwillige Vereinigung der Beteiligten zustande.

Der Verwaltungsausschuß, dem ein Vertreter des Bezirks- oder Kreislehrerrates (s. d.), 3 Vertreter der Teilnehmer u. der Schulrat angehören, wählt die *Lehrenden,* von denen 2 dem Verwaltungsausschuß beitreten. Der Regierung des Bezirks steht die Aufsicht zu; sie hat nach Benehmen mit dem Bezirkslehrerrat die A. nach Ablauf einer begrenzten Bewährungsfrist anzuerkennen, wenn sie die Bedingungen der Richtlinien erfüllt. Die Teilnehmer wählen in Verbindung mit den Lehrenden u. dem Verwaltungsausschuß die Gegenstände ihrer Arbeit selbst. Die *Arbeitsweise* in den Universitätsseminaren soll für die Lehrenden u. die Teilnehmer richtunggebend sein. «Vorträge, Berichte, freie Besprechungen, Bearbeitung selbstgewählter Aufgaben, gemeinschaftl. Lösung von Aufgaben aus der Unterrichtstätigkeit u. den päd. Wissenschaften treten in den Vordergrund. Die Besichtigung von Schulen, Besuche von Unterrichtsstunden, Versuche in Lehrproben u. Besprechungen der Klassenbesuche u. Lehrproben sind in methodisch enge Verbindung mit erziehungswissenschaftl. Fragestellungen zu bringen. Die A. haben auf schulprakt. Gebiete die *Aufgabe,* die Unterrichtskunst über die bisherige hauptsächlich fragende Lehrweise so fortzubilden, daß sie der Verwirklichung der Arbeitsschule, namentlich im geistigen Sinne, dienen.» Für städt. A. sind wöchentliche, für ländl. 2—3 wöchentl. Sitzungen von mehreren Stunden bis zu einem ganzen Arbeitstage vorgesehen. Für die nicht an päd. Akademien vorgebildeten Lehrer u. Lehrerinnen besteht bis zum 1. IV. 1930 die Möglichkeit, durch den Abschluß einer anerkannten A. gemäß Erlaß vom 30. XI. 1920 — U III C 1125 — (ZBlUV. 1921 S. 19) die Befähigung zur endgültigen Anstellung zu erwerben. Der Erlaß vom 20. I. 1927 — U III C 1915 U III D — bleibt bis auf weiteres in Kraft. Die Möglichkeit des theoretischen Abschlusses der A. bleibt demnach auch über den 1. IV. 1930 hinaus für die im Erlaß vom 20. I. 1927 genannten Schulamtsbewerber u. -bewerberinnen bestehen.

Demgegenüber bedeutet die *württembergische* Regelung zweifellos einen Fortschritt.

Die A. dienen der wissenschaftl. Fortbildung u. der gegenseitigen Anregung der Lehrerschaft. In ihnen finden Vorträge, Vorführungen, seminaristische Übungen u. Lehrproben statt. Dabei sollen womöglich alle Teilnehmer mitwirken. Die Arbeitsgebiete werden für jedes Jahr nach einem Rahmenplan für das ganze Land in den Grundzügen bestimmt. Die Schulpraktikanten u. unständigen Lehrer sind verpflichtet, 2 Jahre lang einer A. anzugehören. Für die übrigen Lehrer ist die Teilnahme freiwillig. Für jeden Schulbezirk wird

ein Ausschuß für Lehrerfortbildung geschaffen, der aus dem Bezirksschulrat als Vorsitzendem u. 3 bis 4 Lehrern, die die Bezirksschulversammlung wählt, besteht. Dieser Ausschuß sorgt für die zweckmäßige Errichtung von A. u. bestellt für jede auf ihren Vorschlag widerruflich einen Leiter, der vom Oberschulrat genehmigt wird. Die 2. Dienstprüfung bleibt nach wie vor bestehen; der Meldung sind die Abhandlungen u. andere selbständige Darstellungen, die aus der Teilnahme von A. stammen, beizulegen. Hervorragende Abhandlungen werden im Prüfungszeugnis gewürdigt u. für die Gesamtnote bewertet.

In *Baden* werden die A. nur in der Bekanntmachung vom 11. III. 1929 betr. Vorbereitungsdienst der Schulamtsbewerber, Amtsbl. S. 45/46 § 10, erwähnt.

In *Bayern* tragen die amtlich vorgeschriebenen Fortbildungsverbände zwar nicht die Bezeichnung «A.», sie sind aber in ihrem Sinne geführt. Das Rahmenprogramm ist von der Regierung bestimmt. Die Einzelaufgaben, bes. als schriftl. Jahresarbeit, wählen sich die Teilnehmer selbst.

Für *Sachsen* gelten die Leitsätze über A. der Junglehrer an den Volks-, Fortbildungs- (Berufs-) u. Hilfsschulen, in: Verordnungsblatt des Sächs. Min. für Volksbildung Nr. 13 vom 18. VI. 1927.

V. Arbeitsgebiete: Sie sind verschieden bei den einzelnen Lehrergattungen. Bei den *Lehrern an höheren Schulen* u. bei den *Fachlehrern* kommt meist die durch die neuen Lehrpläne bedingte Weiterbildung in den Spezialfächern in Frage, z. B. beim Philologen deutsche, englische oder französ. Kulturkunde, heimatl. Volkskunde. In den A. der *Volksschullehrer* finden wir die größte Mannigfaltigkeit vor. Sämtliche Arbeitsgebiete sind in Angriff genommen worden. In *Württemberg* sollen Standesfragen nicht erörtert werden. Im Mittelpunkt der A. stand meist das Werden der Arbeitsschule mit heimatl. Ausprägung, seelenkundl. Begründung, philosophisch-geschichtl. Vertiefung. Mit der Arbeitsschule haben sich alle A. beschäftigt. An andern Arbeitsgebieten wurden in *Preußen* laut Bericht vom Jahre 1924 gemeldet: Heimatkunde (90%), Mundart (24%), heimatl. Naturkunde (10%), Staatsbürgerkunde (20%), Seelenkunde (100%), Versuchsseelenkunde (20%), Kinderseelenkunde (vereinzelt), neuere u. neueste Geschichte der Pädagogik u. Philosophie; von den Fachwissenschaften bes. Naturkunde, Leibesübungen (25%), Kunst (33%). Alle Arbeitsgebiete kommen in Unterrichtsproben u. Methodik zum Ausdruck. Von A. wurden Heimatkarten, Führer, Geschichtsbücher, Lehrerhefte, Sammlungen von Volksnamen, Schnurren, alten Spielen, Schulnamen herausgegeben. *Bayern* bestimmt jährlich ein theoret. u. ein fachmethod. Arbeitsgebiet, z. B. für 1925: den ersten Schreib- u. Leseunterricht u. die eth. Frage «Führung u. Freiheit».

VI. Schüler-Arbeitsgemeinschaften: Der richtig aufgefaßte Sinn der Arbeitsschule führt von selbst zur Bildung von Schüler-A., sowohl an den Volksschulen als auch an den höheren Schulen. Der gegenüber den päd. Reformen mehr konservativ eingestellte, akademisch ausgebildete Lehrer der *höheren Schulen* fand nur langsam die Umstellung von der Lernschulklasse zu einer freitätigen Arbeitsgemeinschaft. Es mag dies auch in dem dort eingeführten Fachlehrersystem begründet sein, denn zu einer solch grundlegenden Umstellung ist ein harmonisches Zusammenarbeiten sämtlicher beteiligter Lehrkräfte erforderlich. Immerhin haben sich für gewisse Fächer freiwillige Schüler-A. gebildet, in denen sich gleichinteressierte Schüler in freien Zirkeln oder in freiwilligen Übungen um einen Lehrer sammeln (Literaturzirkel, französ., engl., griech. Lesezirkel, naturwissenschaftl., liturg., bibl., biolog. Übungen, botan., geolog., kunstgeschichtl. Exkursionen). Die neuen Lehrpläne nehmen auf diese freie u. freiwillige Art der Unterrichtsgestaltung, bes. auf die *freien A. der Oberstufe*, weitgehend Rücksicht.

Die erfolgreichsten Versuche auf dem Gebiete der Schüler-A. finden wir in der *Volksschule*. Der Arbeitsschulgedanke brachte es mit sich, daß die Klassenlehrer der Volksschule ihre Schüler in Arbeitsgruppen aufteilten. Die alte stumme Schulordnung, der entwickelnd-fragende oder darstellende Unterricht mit all den kleinen methodischen Feinheiten, Zusammenfassungen u. Stoffestlegungen, die Wissensübermittlung durch Wortunterricht, mit einem Worte: die alte Lernschule verschwand, u. an ihre Stelle trat das freie Wechselgespräch der Schüler miteinander u. mit dem Lehrer; selbständig u. in Arbeitsgruppen sollten die Schüler die Gesamtgebiete des Erfahrungslebens u. die in Büchern dargestellten Kulturgebiete geistig erobern. *M. Spielhagen* zeigt in seinem Buch «Von der Lernschulklasse zur freitätigen A.» (1928) an Arbeitsversuchen mit Anfängern, am einfachen Gegenstand, am lebenden Objekt, am Anschauungsbild, am Sprichwort die ersten Schritte zur Schüler-A. Weitere dankbare Betätigungsgebiete auf der Mittel- u. Oberstufe bilden die Arbeit an der Karte, die Bearbeitung eines Quellenstücks, die Zeitungsabschnitte im Unterricht, die Bildbetrachtung. Von den schriftl. Arbeiten sind zu nennen: der Tagesbericht, die tägl. Niederschriften, die Kasperlespiele, der freie Aufsatz, die Ausflugergebnisse.

Zum Schlusse noch ein Wort über die erzieherische Bedeutung der Schüler-A., die überall wenigstens dort unverkennbar ist, wo man ihre *immanenten Grenzen* wohl beachtet. Willensstarke, das Gute wollende Menschen werden durch Gemeinschaftsarbeit erzogen; die Schüler haben das Bewußtsein, durch eigene Arbeit dem Mitschüler geholfen zu haben. Dadurch wird gegen Selbstsucht u. Eigennutz gekämpft. Die Schüler müssen sich als dienendes

Glied eines Ganzen fühlen. Sie werden zur Verantwortlichkeit der Gemeinschaft gegenüber erzogen. Die Erziehung zur Gemeinschaft ist die wirksamste angewandte Staatsbürgerkunde. Über die Gemeinschaftserziehung in der Schule geht der Weg zur Volksgemeinschaft.

Ähnl. Zielen dient auch der *Kursunterricht*.

Schrifttum: O. Karstädt, Wegweiser f. Lehrerfortbildung, Lehrerprüfungen u. A. (3 u. 4 1924); Die A. für Lehrerfortbildung, hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht in Berlin (1926). Folgende Bücher müssen wegen der zu Grunde liegenden weltanschaul. Einstellung kritisch gelesen werden: A. Kruckenberg, Die Schulklasse (1926); H. Schröder, Soziologie u. Schule (1929); W. O. Döring, Psychologie der Schulklasse (1927); Die neuen Schulen in Deutschland, hrsg. von F. Karsen (1924); H. Deiters, Die Schule der Gemeinschaft (1925, vgl. hier bes. die logisch klare u. konsequente Darstellung der kath. Gemeinschaftsschule durch B. Benten); Deutsche Schulversuche, hrsg. von F. Hilker (1924); K. Zeidler, Die Wiederentdeckung der Grenze (1926); W. Paulsen, Die Überwindung der Schule (1926); P. Petersen u. H. Wolff, Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- u. Lebensgemeinschaftsschule (1925); M. Steinhaus, Helen Parkhursts Dalton-Plan (1925). *F. Kurfeß.*

Arbeitsschule u. Arbeitsunterricht.

[A. = Arbeit.]

I. Grundbegriffe: Der Begriff der Arbeit ist vieldeutig. Für die päd. Wertung kommt seine philosoph. Deutung in Frage. Sie sieht in der A. eine An- u. Aufwendung menschl. Kraft, die körperl. Art *(Hand-A.)* u. geistiger Art *(Kopf-A.)* sein kann, zu deren Wesen aber Planmäßigkeit gehört, u. die die Erlangung eines Gutes oder Nutzens, die außerhalb der A. selbst liegen, zum Ziel des Abschlusses des unternommenen Werkes hat. Die A. steht im Gegensatz zu Spiel, Sport u. bloßer Beschäftigung.

Wohl wurde das Spiel (s. d.) die A. des Kindes genannt. Diese Gleichung ist aber unzulässig. Beide Begriffe schneiden sich wohl, decken sich aber nicht. Beiden kommt Betätigung, Handeln zu. Im Spiel fehlt aber die Planmäßigkeit u. das Streben auf Erfolg. Es wird um der Betätigung u. um des darin liegenden Reizes willen getrieben, wobei auch weniger der logisch arbeitende Verstand als vielmehr die ungebunden frei schaffende Phantasie beansprucht wird. Kennzeichnend ist ihm das Handeln ohne Zwang, aus Neigung u. freiem Antrieb.

Sport setzt planmäßiges Handeln voraus u. verfolgt auch einen Zweck. Dieser ist aber eingeengt auf Training, Rekordleistungen, Meisterschaft u. liegt so innerhalb der Betätigung selbst.

Die Beschäftigung kommt der A. am nächsten, unterscheidet sich aber von dieser dadurch, daß der Gedanke an die Betätigung überhaupt im Vordergrund steht u. das Ziel, das sich die A. setzt, nur an 2. Stelle gesehen wird, so daß die Beschäftigung wohl auch beendet wird, wenn der Betätigungsantrieb u. die hiervon ausgelöste Freude an der A. aufhört, ohne Rücksicht darauf, ob das erzielte Werk abgeschlossen ist oder nicht. Die A. dagegen will den erstrebten Nutzen, das Gut erreichen, das begonnene Werk zum Abschluß bringen.

Nicht immer trägt die A. diese Kennzeichen. Abgesehen von der physikalischen Deutung, die den Begriff auf die Formel bringt: Leistung einer Kraft zur Überwindung eines Hindernisses längs einer Strecke, tritt in der religiösen Deutung der Gedanke an das Gottesgebot der A. nach dem Sündenfall, in der rein ethischen Auffassung der Pflichtgedanke, in der Alltagsdeutung des Wirtschaftslebens vielfach der Druck u. Fluch *der* A., die seelisch tot ist, mechanisch, ohne innern Impuls u. bleibendes Interesse geleistet u. nur durch die Not des Lebens gefordert wird, hervor. Der A.sbegriff im Rahmen der Erziehungs-A. ist in obigem Sinne aufzufassen u. so unterschieden von Erwerbs-A., die den Lebensunterhalt in erster Linie betrachtet, von Berufs-A., die wirtschaftl. Tendenzen hat, wie sie in den Industrieschulen *Kindermanns* mit Betonung des ökonomischen Zieles bis in die Anfänge der deutschen A.schulbewegung unter *Schenckendorff* lebendig waren, von Manualismus, der nur in Handbetätigung A. sehen will u. der marxistischen Pädagogik charakteristisch ist, von Produktionismus, der nur auf wirtschaftl. Werte sieht u. in der russisch-bolschewistischen Erziehungspraxis zur Geltung kommt, von Ästhetizismus u. Expressionismus, bei denen nur an Ausdruckskultur gedacht wird.

Der entwickelte Begriff der A. ist unabhängig von dem jeweiligen Inhalt u. kommt deshalb mit Recht aller geistigen, wissenschaftl., körperl., gewerbl., kaufmänn., bäuerl., hausfraul., künstlerischen A. zu, wenn ihr nur planmäßiges Handeln u. Zielstrebigkeit eigen ist.

Eine psychologische Analyse der A. zeigt, daß der *Antrieb* hierzu aus der Persönlichkeit selbst kommt. Diese Betätigung des eigenen Ich, das Wesen der *Aktivität* (s. d.), sichert der A. die förderl. Gefühle der Lust, der Freiheit, der selbstgesetzten Anstrengung. Im Wesen der A. liegt nach den Ergebnissen der A.spsychologie, wie wir sie heute sehen, weiter die Selbstgestaltung der Einzelleistungen mit Rücksicht auf das zu erreichende Hauptziel; die *Selbsttätigkeit* oder *Spontaneität* (s. d.) ist ein wesentl. Merkmal der A. Sie hat sodann das Ziel, Werte — im Gegensatz zur bolschewistischen Einengung ist zu sagen: nicht nur wirtschaftliche — zu schaffen. Es kommt ihr also *Produktivität* zu, wobei der Begriff wiederum nicht eingeengt werden darf auf die Schaffung von stets neuen Werten. Die *schöpferische Leistung* ist verhältnismäßig selten, den Erfindern

u. den Entdeckern im Reiche der sinnl. wie der geistigen Welt vorbehalten. Der Appell an den Genius im Kinde ist wie der Appell an den des Erwachsenen vielfach ohne Resonanz. Befriedigung in der A. ist nicht abhängig von der Produktivität, aber von Aktivität.

II. Entwicklung der Arbeitsschulpädagogik u. der Arbeitsschulreform u. ihre Richtungen: Im ganzen fügt sich die A.spädagogik der Entwicklung des Strebens nach Überwindung des Wortunterrichtes u. Durchführung des Anschauungsprinzips ein. Damit greift sie zurück auf die Bemühungen um die induktive Lehrweise bei Bacon, ausgebaut von Ratichius, Comenius u. bes. Pestalozzi. Diese Pädagogik der Anschauung konnte nur nicht befriedigen, weil sie bei der passiven Anschauung stehen blieb. Der Wert der Aktivierung des Schülers innerhalb des Anschauungsprozesses wurde zunächst von Erfahrungen bei der manuellen A. her beobachtet.

Die ersten Anstöße zur allgemeinen stärkeren Pflege der Hand-A. in der Jugenderziehung waren von wirtschaftl. u. polit. Erwägungen ausgegangen, so, wenn bei den *Philanthropisten* vom Knaben verlangt wurde, daß in dem Erziehungsplan von den 16 Stunden des Tages 4 Stunden den «Vorübungen des wahren männl. Lebens» zuzuweisen seien, in denen er die Werkzeuge der Zimmerleute, Tischler, Drechsler, Schmiede, Maurer, Gärtner gebrauchen lernen sollte, weil man das oft im Haushalt nötig habe, u. weil auch die Kinder der sozial höheren Schichten die Hand-A. sollten kennen gelernt haben. Bei Kindermann, Fellenberg, Heusinger u. Blaschke tritt diese Einstellung noch stärker hervor u. wurde zum Teil direkt mit dem Erwerbsleben (Korbflechten) verbunden.

Wirtschaftl. Gesichtspunkte waren auch bei der von *Schenckendorff* in den 70er Jahren des letzten Jahrh.s im Anschluß an den Dänen *Clauson Kaas* eingeleiteten Förderung der Knabenhandtätigkeit maßgebend. *Biedermann* u. *Götze* waren seine hauptsächlichsten päd. Berater. 1881 wurde von dieser Bewegung das *Deutsche Zentralkomitee für Handfertigkeitsunterricht u. Hausfleiß* gegründet. Hier wurde der Begriff A.sschule so genommen, wie er heute noch in der Mädchenerziehung nach der praktischen Seite der Nadelarbeiten verwendet wird. Mit der Umwandlung des Komitees in den *Deutschen Verein für Knabenhandarbeit,* der sich in Leipzig auch ein Knabenhandarbeitsseminar (1885) schuf, wurden die erziehl. Begleitergebnisse, vor allem die bei der Hand-A. sich ergebenden Möglichkeiten, das Kind zu Reinlichkeit, Sorgfalt, Pünktlichkeit, Pflichteifer zu erziehen, in den Vordergrund geschoben. Es entstanden «*Schülerwerkstätten*» zunächst mit freiwilligem Besuch, zum Teil auch als Jugendpflegeeinrichtung gedacht, in größeren Städten. Zur Jahrh.-wende waren in Deutschland 919 solche A.sstätten für Knaben offen, u. 97 % derselben hatten die Hausindustrie ausgeschaltet u. sich erziehlich eingestellt. Aber die Lehrerschaft lehnte in ihrer Mehrzahl für die Schule die Aufnahme von Hand-A. als obligatorischem Unterrichtsgegenstand ab, so noch auf dem Deutschen Lehrertag in Köln 1900.

Für die Schule reklamierte *G. Kerschensteiner* (s. d.) zunächst die Knabenhand-A., indem er in den VIII. (Entlaß-)Klassen der Münchener Volksschulen einen von Gewerbelehrern mit Handwerkerbildung erteilten Unterricht in Holz- u. Metallbearbeitung einführte. Er sah vor allem die sittl. Werte, die in diesem Unterricht lagen, u. verfolgte nebenbei den wirtschaftl. Wert der Vorbereitung der Entlaßschüler für den Eintritt in die Meisterlehre. In seiner Festrede bei der Pestalozzifeier in Zürich am 12. I. 1908 über «Die Schule der Zukunft im Geiste Pestalozzis eine A.sschule» hat Kerschensteiner dem Gedanken der A.sschule in der heutigen Auffassung entscheidenden Anstoß gegeben — ein halbes Jahr später veröffentlichte der Privatdozent *Seidel* in Zürich genau unter demselben Titel eine vielgelesene Broschüre, worin er das Prioritätsrecht des Gedankens der A.sschule für sich in Anspruch nahm —, der verstärkt wurde durch seinen Bericht auf der Oktobertagung des Bundes für Schulreform in Dresden 1911, wo Kerschensteiner gemeinsam mit *Gaudig* (s. d.) referierte. Jene Rede veröffentlichte er unter dem Titel «Begriff der A.sschule» (1912, [7]1928). Das Buch brachte auch Berichte über die Münchener Versuchsklassen u. die Einführung von technischer A., von Werklehrern erteilt, auf der Unterstufe der Volksschule. Die praktischen Aufgaben, die Kerschensteiner hier der A. stellt, sind stark intellektualistisch eingestellt auf die Vorbereitung der handwerkl. Ausbildung. Das Streben nach technischer Vollkommenheit der Werkstücke führte Kerschensteiner zur Forderung des fachl. Werk- oder A.slehrers für die Volksschule, der aber wegen der Einheit des Erziehungswerkes durchwegs für die Volksschule abgelehnt wurde.

Der Einfluß der inzwischen von *H. Gaudig* aufgenommenen u. von seinen Mitarbeitern, bes. *O. Scheibner* (s. d.), praktisch durchgearbeiteten «*Freien geistigen Tätigkeit*» fand auch bei *Kerschensteiner* Widerhall, indem er schon in Dresden erklärte, geistige Selbsttätigkeit sei ebenso ein Wesensmerkmal der A.sschule wie die manuelle Betätigung. Gaudig hat in seinem Lehrerinnenseminar die freie geistige A. für alle Stufen u. in allen Fächern bes. ausgebildet, seinen A.sschulbegriff auch auf diese eingeengt. Seine Schule hat viele Besucher angelockt. Gemeinsam mit dem Berliner Zentralinstitut für Erz. u. U. haben er u. seine Mitarbeiter Kurse veranstaltet u. die Bewegung in das päd. Gegenwartsleben als unentbehrl. Bestandteil method. u. schulorganisator. A. geleitet. Scheibner, der auch die Monatsschrift der inzwischen zum *Deutschen Verein für werktätige Erziehung* umgestellten Organisation Schenckendorffs, Die A.sschule, übernahm, hat nach der psycholog. wie schulprakt. Seite das Problem am vielseitigsten durchleuchtet u. dabei auch der Handbetätigung wieder entsprechenden Einfluß gesichert.

Gleichzeitig mit der Kerschensteinerschen Organisation in *München* ging die die Handfertigkeit stärker betonende Bewegung weiter. *Scherer* hatte 1902 in den ihm unterstellten Schulen in *Worms* den *Werkunterricht* (s. d.) eingeführt. Die Bezeichnung stammt von ihm. Hier wurde die Hand-A. in enge Beziehung zum übrigen Unterricht gesetzt. Dem Anschauungsunterricht sollte das Formen in Ton, Plastilin u. Sand, sowie Papier-A. dienen; der Heimatkunde die Sandkasten-A. u. das Modellieren von heimatl. Pflanzen

u. Tieren, der Naturkunde die plastische Wiedergabe von charakteristischen Pflanzen u. Tieren sowie der Bau von physikalischen Apparaten, dem Rechenunterricht die Darstellung von Körpern, Netzen u. Mänteln. In ähnlicher Weise organisierten *Löweneck* in *Augsburg* u. eine A.sgemeinschaft von Lehrern in *Dortmund* den Werkunterricht an den dortigen Volksschulen. Teilgebiete solcher Art bearbeiteten *R. Fischer* u. *Hausmann* in München, *Frey* in Leipzig für den Chemie- u. Physikunterricht, *Seinig* in Berlin für verschiedene Fächer, die die «redende Hand» unterstützen sollte. Die Verwendung der A. im Sinne des Werkunterrichts ohne bestimmte Stunden hierfür bezeichnete man als Durchführung des A.sprinzips. Der einzeln bearbeitete Gegenstand wurde als Werkstück oder A.sprobe bezeichnet.

Weigl hat seit 1912 die Ausweitung des Begriffs A.sschule von der Hand-A. u. der geistigen Selbsttätigkeit auf die *religiöse u. sittl. Taterziehung* befürwortet; *Goetzel* erweitert die Tatschule zur «Lebensschule»; *Kautz* fordert die «Totalität» als Einheit von Rezeptivität u. Aktivität; *Adrian* empfiehlt obendrein die Nachahmung der «göttl. Methode der Theozentrik».

In die ursprüngl. Enge drohte der Gedanke der A.sschule zurückzuverfallen, als die Reichsverfassung in Art. 148 die Formel einfügte: «Staatsbürgerkunde u. *A.sunterricht* sind *Lehrfächer* der Schulen.» Damit schien manchen der A.sschulgedanke erfüllt mit Aufnahme von Hand-A. in den Lehrplan. Neben dem genannten u. weiterwirkenden Seminar für Knabenhand-A. in Leipzig wurde ein *Werklehrseminar* in *Düsseldorf* errichtet. Die Lage wurde noch verschärft durch die Leitsätze des 5. Ausschusses der Reichsschulkonferenz (s. d.), in denen u. a. gesagt war, es müsse A., «u. zwar die am sinnl. Stoffe geübte A., Grundlage der Erziehung sein». Gegenüber dieser materialistischen Deutung der A.sschule nahm der Kath. Lehrerverband auf seiner Vertreterversammlung 1921 die von Weigl vorgelegten Leitsätze an, die der Hand-A. in den verschiedenen Fächern ihren Platz zuwiesen, aber auch die geistige Selbsttätigkeit u. die religiös-sittl. Taterziehung forderten. Gleichzeitig nahm der Deutsche Lehrerverein Thesen an, die die Einengung der A.sschule auf Werkstättenunterricht ablehnten, u. der Verein Kath. deutscher Lehrerinnen stellte sich mit seinen Leitsätzen prinzipiell auf den Boden der «Bildung durch Selbsttun».

Aus sozialistischen Kreisen u. den Reihen der «entschiedenen Schulreformer» unter Führung von *Karsen* wird eine A.sschule vertreten, die im heutigen Kampf des Wirtschaftslebens stehen soll. Diese Auffassung, gekennzeichnet durch die Loslösung des modernen Wirtschaftslebens von allen ethischen Bindungen, stellt die Schule in den Kampf gegen den kapitalistischen Zeitgeist u. will durch diese Schule eine neue gesellschaftl. Ordnung schaffen. In Sowjetrußland ist sie praktisch durchgeführt. Sie sieht die A. als Grundlage des gesellschaftl. Lebens an, legt ihr nicht an u. für sich Wert bei, sondern nur der organisierten A., die «in ihren einzelnen Elementen in Beziehung steht zu den Forderungen des Wirtschaftslebens u. des staatl. Aufbaues». Unter diesem Gesichtspunkt ist vom Kindergarten im 3. bzw. 4. bis zum 18. Lebensjahr eine *Produktionsschule* (s. d.) aufgebaut, die sich das Ziel setzt: «Heranbildung von A.skräften für die verschiedenen Produktionszweige des wirtschaftl. u. staatl. Lebens».

Fördernd für die A.sschulbewegung wirkten insbes. die vielen privat. u. amtl. Fortbildungskurse, die von Instituten u. von den verschiedenen Lehrer- u. Lehrerinnen-, Philologen- u. Philologinnenvereinen u. -verbänden eingerichtet wurden.

III. Arbeitsschulpädagogik: *Scheibner* hat in dem von Gaudig herausgegebenen Werk «Freie geistige Schul-A». den *A.svorgang* in techn., psycholog. u. päd. Hinsicht analysiert. Er unterscheidet dabei folgende Grundformen des A.svorganges: 1. Es wird ein *A.sziel* gesetzt oder eine gestellte A.saufgabe erfaßt. 2. Es werden die *A.smittel* aufgesucht u. gewählt, bereit gestellt u. geordnet. 3. Es wird ein *A.sweg* als Plan entworfen. 4. Es werden die einzelnen *A.sschritte* ausgeführt u. in Verbindung gehalten. 5. Es wird das *A.sergebnis* erfaßt, beurteilt, gesichert, eingeordnet, ausgewertet. Diese Grundformen gelten für manuelle wie geistige A. in gleicher Weise. Mit der Ausdehnung auch auf manuelle A. hebt Scheibner diese über die mechanische Handbetätigung hinaus u. will für ausgiebige geistige Durchdringung derselben sorgen. Mit der planvollen Gestaltung u. der Sicherung von Ergebnissen wendet sich diese A.spädagogik auch ab von den Expressionisten, die «vom Kinde aus» den Unterricht gestalten, nur seinen augenblickl. Eingebungen folgen u. mit Stimmungen arbeitend unterrichten wollen. Eine wertpäd. Betrachtung des A.svorganges ergibt folgende Merkmale: *Selbständigkeit,* die sich zur spontanen Tätigkeit entfalten kann, *Naturgemäßheit,* die Anpassung an Stand u. Entwicklung des seelischen Lebens im Kinde sichert, *Wirtschaftlichkeit,* die auf haushälterischen Kraftverbrauch achtet, *Stoffgemäßheit* nach der Natur des Lehrgutes, *Lebensnähe,* als Angleichung an den freien Bildungserwerb im Leben, *Ergiebigkeit,* die auf nachweisbaren Bildungsgewinn achtet.

Als Lehrformen kommen 4 verschiedene Möglichkeiten in Frage: Die A. am *anschaul.* Gegenstand (Wirklichkeit bei Pflanze, Tier, Gelände, Bild, Modell, Vorgang); die A. am *sprachlich gefaßten* Gegenstand (wissenschaftl. u. fremdsprachl. Text, Dichtung); die A. am *gedanklichen* Gegenstand (Begriff, Regel, Gesetz, System, Problem); die A. am *darzustellenden* Gegenstand (Werkstück, künstler. Gebilde, Aufsatz, Turnen, Wiedergabe von Dichtung u. Musik). Für die *Hand-A.* kommt in Frage die Begründung der entsprechenden kinästhetisch-motorischen Empfindungen u. Vorstellungen u. die Berücksichtigung der stark motorisch eingestellten Kinder. Diese unterrichtl. Aufgaben können erfüllt werden durch Werkunterricht, der in bes. günstigen Schulverhältnissen als *Werkstattunterricht* für Holz,

Metall u. Kartonarbeiten durchgeführt wird, aber auch als «Schaffendes Lernen» mit *Klassenzimmertechniken* arbeitet u. das Formen in Ton, Plastilin, Sand, Papier u. einfachen Bastelarbeiten, diese auch als Grundlage chemischer u. physikalischer Schülerübungen, verwendet. Da die wirtschaftl. Verhältnisse die Einrichtung von besondern Lehrwerkstätten mit kostspieliger Ausstattung vielfach verbieten, ist die Besinnung auf Klassenzimmertechniken bes. wichtig.

In den Mädchenschulen fügt sich reichlichere Hand-A. natürlich ein durch den Nadelarbeitsunterricht u. die hauswirtschaftl. Unterweisung im Kochen. Letzteres kommt zur Geltung in den Abschlußklassen der Volksschule, in den hauswirtschaftl. Berufsschulklassen u. allen übrigen Frauen- u. Hausfrauenschulen. Die manuelle Geschicklichkeit bzw. Erziehung hierzu spielt naturgemäß eine bedeutende Rolle in techn. Seminaren u. Lehrgängen für Handarbeitslehrerinnen, in Kindergärtnerinnen- u. Hortnerinnenseminaren.

Für die freie geistige Tätigkeit, als wesentl. Bestandteil aller wahren Bildung, kommen in Betracht: möglichste Einschränkung der Lehrerfrage (s. Art. Frage u. Antwort), Anregung der Schülerfrage u. des freien Schülerberichtes, letzterer insbes. auf Grund weitgehender Selbstbeobachtung durch den einzelnen Schüler wie durch die Klasse u. als Einzel- oder Dauerbeobachtung im Sinne des Erlebnisunterrichtes (s. Art. Erlebnis) durchzuführen, Führung von Berichtheften u. Verarbeitung der Ergebnisse derselben, Vertiefung in Stoffe seelischen Erlebens, Aufbau freier Übungsreihen, selbständige Lektüre u. Verwertung des Ergebnisses im Unterricht. Diese Form der geistigen Selbsttätigkeit ist bes. ausgestaltet im *Dalton-Plan* (s. d.), in dessen Methode der Lehrer ganz zurücktritt u. den Schüler mit reichem Quellenmaterial arbeiten läßt.

Für die religiös-sittl. Taterziehung ist bedeutsam die Kenntnisnahme vom religiösen Vorstellungskreis, Milieu u. Leben der Kinder, die Erarbeitung von kindertüml. u. nachahmbaren Idealen, die Gestaltung lebensprakt. Vorsätze ohne Häufung, Konzentration auf *eine* religiöse oder ethische Übung, zeitl. Begrenzung durch Befristung des Vorsatzes, Erziehung zur Selbstkontrolle.

IV. Der Arbeitsschulunterricht: Im Anschauungsunterricht (s. d.) der Grundschule kommt im Rahmen der Organisation einer alle Sinne beschäftigenden Beobachtungsmöglichkeit vor allem auch die Hand-A. als Formen in Ton, Plastilin, Sand, Papier in Frage. Der Deutschunterricht ist auf geistige Selbsttätigkeit, Selbsterarbeiten der Formen u. Gesetze der Sprache, Förderung der Einzellektüre, freien Aufsatz eingestellt. Das Rechnen ist gekennzeichnet durch Selbstherstellung u. Anwendung der Veranschaulichungsmittel, durch weitgehende Selbstbildung der Übungsreihen u. der Aufgaben seitens der Schüler, durch Bearbeitung der Körper u. ihrer Abwicklungen in Holz, Ton, Papier. Die Naturkunde pflegt möglichste Eigenbeobachtung in Einzel- u. Dauerbeobachtung, Schülerversuche, Bau von Apparaten, Nachbildung charakteristischer Tier- u. Pflanzenformen, Herstellung von Modellen der Kristalle. Durchorganisiert wurde auch die Anlage eines A.sschulgartens (s. Art. Schulgarten) u. dessen prakt. Bearbeitung im Dienst naturkundl. Erfahrungen. Die Erdkunde nimmt neben der Selbsterarbeitung der anfallenden Einsichten aus Karten, Modellen, statistischem Material die Sandkasten-A. u. Reliefherstellung auf. Die Geschichte ist bes. auf geistige Selbsttätigkeit durch Verwertung von «Quellen», nicht im Sinne der historischen Forschung, vielmehr an der Hand von Nachdrucken alter Berichte verwiesen. Sachl. Vorstellungen, z. B. von der Wohnung der Menschen zu verschiedenen Zeiten, von der Ritterburg, von den Anfängen des Buchdruckverfahrens, lassen sich durch Modelle klären, die die Schüler selbst anfertigen. In Natur- u. Erdkunde u. Geschichte tritt an Stelle des Merkbuches von früher das A.sbuch, in dem der Schüler eigene Beobachtungen, selbst gefundenes Material u. selbstgeformte Ergebnissätze einträgt. Der Religionsunterricht verwertet innerhalb der Grenzen, die durch den Offenbarungscharakter der Religion gezogen sind, die geistige Selbsterarbeitung von Erkenntnissen u. wird insbes. im Sinne religiös-sittl. Taterziehung erteilt. Der Zeichenunterricht ist vor allem auf Ausdruckskultur an Stelle des Nachzeichnens von Vorlagen oder Modellen eingestellt. Im Turnen wird an Stelle der isolierten Übung eine Pflege des Körpers versucht, die lebensnah den Bewegungen u. Anstrengungen des tägl. Gebrauches der Körperkraft nachgeht. Der Gesangsunterricht leitet die Übungen aus Liedern ab, die im Volk lebendig sind, läßt wohl auch einmal die Kinder selbst eine rhythmische Reihe oder eine Melodie gestalten. Vgl. auch die Art. über die einzelnen Unterrichtsfächer.

Einem fachl. Ausbau des A.sunterrichts sind *natürliche Grenzen* gezogen durch die gegenwärtige wirtschaftl. Lage, die die Einrichtung von Schülerwerkstätten, Beschaffung von Material, Bestellung von Fachlehrern erschwert. Es ist auch nicht zu verkennen, daß vielen Lehrkräften das unbedingt notwendige technische Können abgeht, das ein guter A.sunterricht voraussetzt. Die erwähnten Kurse bieten in dieser Beziehung Hilfe.

Die für die einzelnen Unterrichtsgebiete angegebenen methodischen Wege gelten für die *Volksschule* wie für die *höheren* Lehranstalten. In den letzteren wird im fremdsprachlichen

Unterricht bes. die Selbsterarbeitung der Sprachgesetze aus lebensnaher Lektüre u. die praktische Anwendung von Konversation u. wertvollem Literaturgut versucht. Anregungen hierzu geben die Denkschrift des Preuß. Min. für W., K. u. U. über die «Neuordnung des preuß. höheren Schulwesens» von 1924 u. die «Richtlinien» hierzu von 1925. Für die Geschichte verweisen diese Richtlinien auf die Erziehung zu selbständigem Arbeiten mit selbstangestellten Beobachtungen, Ausnutzung der Bilder, Denkmäler, Straßennamen u. ä. als «Quellen». In der Naturkunde ist auf die Schülerübungen verwiesen, in der Erdkunde die Hinführung zu «selbständigem Urteil in geograph. Fragen». Im Deutschen soll der Schüler «aus dem Gebrauche die Gesetze der Sprache ablesen lernen», mit Werken des Schrifttums sich selbst auseinandersetzen, die Privatlektüre sorgsam pflegen. Der Unterricht in Mathematik verweist von selbst auf möglichstes Selbsterarbeiten.

Die Bewegung für die A.sschule hat so zu einer vorwiegend *methodischen* Umgestaltung des Schulbetriebes geführt u. dabei jene Seiten geistigen Wachsens bes. befruchtet, die das Wesen der Bildung ausmachen. — Allmählich regt sich als Gegenstück zur A.spädagogik eine «*kontemplative*» Pädagogik, die über das sinnlich Gegebene hinaus das leider oft vernachlässigte Begriffliche betont.

V. Die Arbeitsschule in Österreich: Vereinzelt wurde schon in der Vorkriegszeit der A.sgrundsatz u. seine Anwendung im Unterricht betont. Insbes. wird auf den gediegenen Aufsatz von *A. Strolz* (3. Jahrbuch für christl. Eziehungswissenschaft, 1909) «Die A.sschule u. ihre Beziehungen zum gegenwärtigen elementaren Unterricht» u. auf die Jahresberichte des *Wiener Pädagogiums* von 1908 bis 1914 verwiesen. Ohne rechte Vorbereitung der Lehrerschaft wurde das A.sprinzip im Versuchslehrplan für Volksschulen vom Jahre 1920 als allgemein verbindl. Unterrichtsgrundsatz erklärt u. gefordert, «daß das Lehrgut unter Heranziehung der Sinne, der Hand u. der Sprache selbsttätig erarbeitet werde». Diese wenig deutl. Erklärung des Wesens der A.sschule führte in der Praxis zu einseitigen u. dem Gesamterfolg des Unterrichts widerstrebenden Maßnahmen. Der definitive Volksschullehrplan von 1926 trägt der Wirklichkeit des Schullebens mehr Rechnung als der Versuchsplan u. verlangt, «daß das Lehrgut unter wohlbedachter Leitung des Lehrers soweit als möglich selbsttätig erarbeitet werde u. daß im Gange des Unterrichts Erarbeitung, Darbietung sowie ausreichende u. planmäßige Übung so zusammenwirken sollen, daß der jeweils erzielte Bildungsgewinn den Weg rechtfertigt». Die Lehrerschaft hat sich um die Durchführung dieses Unterrichtsprinzips vielfach sehr ernst bemüht, aber es fehlen auch gegenwärtig noch zum großen Teil methodisch ausgebildete A.sweisen, die die Grundlage der A.sschule bilden. Am erfolgreichsten hat sich der A.sgrundsatz im Rechnen, in den naturkundl. Fächern u. im Zeichnen ausgewirkt.

Schrifttum: Zu I.: G. Kerschensteiner, Begriff der A.sschule ([7]1928); — Theorie d. Bildung ([2]1928); O. Scheibner, 20 Jahre A.sschule in Idee u. Gestaltung (1928, enthält alle die verstreuten wertvollen Arbeiten des für die A.sschule bedeutenden Pädagogen); H. Gaudig, Freie geistige Schul-A. in Theorie u. Praxis ([5]1928); H. Schüßler, Geistige Aktivität u. Produktivität im Kindesalter (wertvolles Tatsachenmaterial zur Psychologie der freien geistigen Tätigkeit), in: Pharus H. 3/4 (1923); Marx, Das methodische Prinzip d. Selbsttätigkeit, ebd. H. 11 (1926); F. Weigl, Bildung durch Selbsttun I ([4]1922); A. Fischer, Psychologie der A., in: Die A.sschule, Jhrg. 39 (1925); J. Göttler, System der Pädagogik ([4]1927); F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung. Allgem. Theorie des Schulunterrichts ([2]1929).

Zu II.: Eine kurze Gesch. der Reformbewegung, in: F. Weigl, Wesen u. Gestaltung der A.sschule, I ([4]1925); R. Rißmann, Geschichte des A.sunterrichts in Deutschland (1882); E. Burger, A.spädagogik. Geschichte, Kritik, Wegweisung ([2]1923); L. Klarmann, Auf dem Wege zur A.sschule (Führer in die A.sschule I [1924]); A. Pabst, Knabenhandarbeit (1907); W. Lay, Die Tatschule ([2]1921); H. Scherer, A.sschule u. Werkunterricht (2 Tle. 1912/13); H. Denzer, Schaffen u. Lernen (2 Tle. I [3]1921, II [2]1921); Dortmunder A.sschule ([3]1922); O. Warmuth, Die Praxis d. A.sschule I—VI (1910 ff.); M. Löweneck, Denken u. Tun (1911); O. Seinig, Die redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts u. der Klassenzimmertechniken in Volksschule u. Lehrerbildungsstätte, sowie an höh. Lehranstalten f. Knaben u. Mädchen ([9]1923); Die Leitsätze der Reichsschulkonferenz u. der Lehrervereine, in: F. Weigl, Wesen u. Gestaltung der A.sschule ([4]1925); S. Kawerau, Soziologische Pädagogik ([2]1924); P. Oestreich, Zur Produktionsschule ([3]1922); H. Vogeler, Die A.sschule als Aufbauzelle der klassenlosen menschl. Gesellschaft (1921); A. Hermann, A.s- u. Produktionsschule (1923).

Zu III.: G. Clostermann, Die Methodik der A.sschule (1925 als Mskr. gedruckt); — Philosophie u. Psychologie der A.sschule (1929); Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht, Theorie u. Praxis der A.sschule (1925); Werkarbeit im Klassenzimmer, hrsg. von F. Hildebrand, M. Kästner, F. Lindemann u. G. Stiehler ([4]1927); O. Tumlirz, Das Wesen der Frage (1919); A. Bogen, Realienbuch der A.sschule (1920); F. Weigl, Schule u. Leben (1913); — Kind u. Religion (1914); F. W. Stein, Anregende Ermahnungen zur Herzensbildung u. Willensübung (2 Bde. I [4]1921, II [3]1921).

Zu IV: J. Schmitt, Frohes Schaffen auf der Unterstufe (1924); E. H. Wohlrab, Die Jahresarbeit einer Elementarklasse ([5]1923); — Mein 2. Schuljahr ([3]1922); — Zum 3. Schuljahr ([2]1921); L. Müller, Vom Deutschunterricht i. d. A.sschule ([4]1929); E. Öchler, Deutsch auf der Oberstufe (Führer in die A.sschule XI [1924]); A. Schoke, Der Deutschunterricht in der A.sschule auf allen Stufen u. in allen Zweigen

(²1927); H. Weil, Schaffende A. im abschließenden Rechenunterricht der Volksschule (1924); K. Pietzker, Lebensvoller Raumlehreunterricht (2 Bde. I ⁷1927, II ⁴1926); H. Grupe, Natur u. Unterricht (Führer in die A.sschule II [²1924]); — Unsere erste Naturgeschichte (ebd. IX [²1927]); R. Fischer, Elementarlaboratorium (⁶1927); — Ein Weg zur A.sschule (1921); W. Hausmann, Der Unterricht in Physik, Chemie u. Gesundheitslehre (1926); P. Knospe, Erdkunde in der A.sschule (³1925); H. Kaiser, Der Erdkundeunterricht in der A.sschule (Führer in die A.sschule III [²1925]); Dahlhoff, Der Geschichtsunterricht im Sinne Gaudigs, in: Pharus H. 7/8 (1923); W. Dienstbach, Der Geschichtsunterricht in der A.sschule (Führer in die A.sschule IV [²1925]); G. Götzel, Religion u. Leben. Das A.sprinzip in seiner Anwendung auf den Rel.-U. (²1922); A. Goldschmidt, Arbeitsschule u. kath. Rel.-U. (1923); F. Weigl, Bildung durch Selbsttun. Ein Beitrag zur Theorie u. Praxis der A.sschule (⁴1922); B. Clemenz, Der kath. Rel.-U. in der A.sschule (1921); H. Schüßler, A.sschulmethode u. kath. Rel.-U. (Führer in die A.sschule VII [1922]); F. Ranft, Die Anwendung des A.sschulprinzips im kath. Rel.-U an höheren Lehranstalten (1923); J. Gründer, Der Geist des Fuldaer Lehrplans, die Willensbildung u. der A.sschulgedanke im kath. Rel.-U. (1927); H. Lobmann, Der A.sschulgedanke im Rel.-U., in: Pharus H. 11/12 (1920); E. Dahlke, Das A.sprinzip im Gesangunterricht (1921); E. Harte, Der Turnunterricht im Lichte des A.sschulgedankens (²1926); L. Voß, Die Durchführung des A.sschulgedankens in der höheren Schule, in: Pharus H. 3 (1924); A. Krüper, Die arbeitsunterrichtl. Ausgestaltung des neusprachl. Unterrichts (²1926); Handbuch des A.sunterrichts für höhere Schulen, hrsg. von F. A. Jungbluth (1925 ff.); O. Eberhard, A.sschule, Rel.-U. u. Gemeinschaftserziehung. Ein Beitrag zur Tat- u. Lebenserziehung (³1924); J. Nießen, Die Landschule als A.sschule (1927); A.sunterricht in Religion, Deutsch, Geschichte u. in den alten u. neueren Sprachen, von K. Kesseler, J. Adrian, H. Niewöhner u. a., hrsg. von Jahnke u. Behrend (1928); A.sunterricht im Deutschen. Deutsche Sprecherziehung v. E. Drach. Deutscher Aufsatz von W. Schneider. Deutsche Sprachlehre v. W. Schoof. Deutsche Dichtung von J. G. Sprengel. Deutsche Volkskunde v. F. Brather (³1929) = Handbuch des A.sunterrichts für höhere Schulen, H. 4; F. Giese, Psychol. d. A.shand (1929).

Zu V.: H. Winkelhöfer, Auf dem Wege zur freien geistigen Schul-A. (1925); Die Schulklasse, eine Lebens- u. A.sgemeinschaft. Berichte u. Vorträge, gehalten in einer Versuchsklassenkonferenz 1924 in Wien von Th. Steiskal u. a. (1926); Päd. Jahrbücher, hrsg. von der Wiener Päd. Gesellschaft, 1920—1924. 1925, 1926, 1927, 1928; L. Seher, Lebensvoller Deutschunterricht in der ländl. A.sschule (1927); K. Falk, Rechnen im Rahmen des Gesamtunterrichts (1921); H. Kolar, Das erste Schuljahr in Wochenbildern (1909); — Die vier ersten Schuljahre in Wochenbildern I (1929); E. Weyrich, Der Aufstieg. Ein A.sbuch für den Geschichtsunterr. in 4 Tln. (1925 f.); J. Heitzenberger, Erarbeitete Heimatkunde (1925); L. Battista, Der Sachunterricht in der Volksschule (1928); R. Rothe, Kindertüml. Zeichnen (³1929); — Hand-A. in der Grundschule (1922); A. Legrün, Naturgemäßer Schreibunterricht (1922); J. Schmiedinger, Die Stillbeschäftigung in der neuen Stadt- u. Landschule (1924); H. Jossel, Der Unterricht in den weibl. Hand-A.en nach zeitgemäßen Grundsätzen (1925); A. Kunzfeld, Naturgemäßer Zeichen- u. Kunstunterricht (3 Tle. ²1924/26); K. Gaulhofer u. M. Streicher, Grundzüge des österr. Volksschulturnens (²1926); A. Bäunard, Die Erneuerung der Landschule (1923); F. Billicsich, Zur Frage des A.sunterrichts an den höheren Schulen, in: Der Mittelschullehrer, 11. Jhrg., Nr. 9 (1929); H. Montzka, Zum geschichtl. A.sunterricht an höheren Schulen, ebd. (1929); K. Diwald, Behelfe für den geograph. A.sunterricht auf genet. Grundlage, H. 1 (1928); Freud u. Graetz, Lehr- u. A.sbuch der Handelskunde, der Buchhaltung u. der Handelskorrespondenz (1929); R. Spinka, Materialienkunde der Textilgewerbe (Bücher der Fortbildungsschule, 1927). Schließlich wird auf einschlägige Artikel in den österr. Zeitschriften «*Österr. Päd. Warte*», «*Die Quelle*», «*Der neue Weg*» u. «*Schulreform*» in den Jahren 1919—1929 hingewiesen.

I.—IV. *F. X. Weigl.* V. *L. Battista.*

Archive, pädagogische.

[A. = Archiv.]

I. Begriff u. Wesen: Im Gegensatz, aber auch in Ergänzung der päd. Bibliotheken u. Schulmuseen (s. jeweils d.) hat man auch den A.gedanken für erziehungswissenschaftl. Forschung u. prakt. Erzieher- u. Bildungsarbeit fruchtbar zu machen gesucht. Im Anschluß an Institute u. Zentralstellen (s. jeweils d.) entstanden Sammelstellen für Verfügungen, Erlasse u. ähnl. behördl. Verlautbarungen, für Beobachtungsmaterial aus Forschungsstätten, Laboratorien u. Schulen, für Handschriften, die das Erziehungs- u. Unterrichtswesen betreffen (Nachlasse, Briefwechsel, Tagebuchaufzeichnungen usw.), mehr jeweils für eine bestimmte päd. Sparte als für das ganze Gebiet. Durch eine meist damit verbundene Auskunftstelle (s. d.) wird das so an einem Zentral- u. Brennpunkt gesammelte Material, Wissen u. Können der Allgemeinheit nutzbar gemacht.

II. Päd. Archive: 1. Das A. für Wohlfahrtspflege, Berlin W 35, Flottwellstr. 4 I, gegr. 1893 von der Zentrale für private Fürsorge, zunächst mit örtlichem Berliner Charakter, in der Kriegszeit erweitert zu bibliographischen u. lokalen Sammlungen der Wohlfahrtspflege in Deutschland, erfuhr 1922 einen umfassenden Ausbau. Das A. ist ein Sammel- u. Forschungsinstitut, das in enger Verbindung mit Reichs-, Länder- u. städt. Behörden, Hochschulen, sozialen Fachschulen, den Verbänden der freien Wohlfahrtspflege u. den Industrie- u. Handelskreisen arbeitet. Seine Aufgaben sind Sammlung u. Auswertung von Material über alle Zweige der Wohlfahrtspflege.

Das A. umfaßt: a) Bibliographische Sammlungen über die Fachliteratur aus den verschiedenen Gebieten der Wohlfahrtspflege (20 Hauptgebiete mit 500 Unterabteilungen); b) Gesetzessammlung,

die in 20 Abschnitten die Gesetze auf den verschiedenen Gebieten der Wohlfahrtspflege mit Reformvorschlägen, Gesetzentwürfen, Gesetzestexten, Kommentaren u. Auswirkungserscheinungen enthält; c) Sammlung über Wohlfahrtseinrichtungen. Über 80000 Archivmappen; d) Bibliothek mit annähernd 20000 Bden. — Ist beteiligt an der Herausgabe der «*Deutschen Zeitschrift für Wohlfahrtspflege*» (C. Heymanns Verlag, Berlin) u. des «*Berliner Wohlfahrtsblattes*». Steht allen Interessenten frei. Schüler, Fachschüler, Studenten besondere Lesekarten (50 Pfg. im Jahr).

An *Publikationen* liegen vor: Tätigkeitsbericht des Archivs vom 1. I. 1923 bis 30. VI. 1924 (1924); Graubuch (Die Wohlfahrtseinrichtungen in der Stadtgemeinde Berlin, 1927); Die Fürsorgepflicht (Vorträge aus einem Lehrgang des A.s für Wohlfahrtspflege, 1924); Die Wohlfahrtspflege im Deutschen Reich (1925); Verzeichnis der Spruchbehörden bei Klagen gegen Fürsorgeverbände u. im Fürsorgezwangsverfahren (1927); Bibliographie der Wohlfahrtspflege für 1927 (1928); Bilder Deutscher Wohlfahrtsarbeit (1928, 1929); Viewing German Social Work (1929); Esquisses du travail d'Assistance en Allemagne (1929).

2. Das A. deutscher Berufsvormünder, Frankfurt a. M., Stiftstr. 30, gegr. 1906 als Zentralarbeitsstelle für Kinderschutz u. Jugendfürsorge, insbes. Berufsvormundschaft, dient Berufsvormündern, Jugendämtern, Wohlfahrtsämtern als Hauptarbeitsstelle in allen organisatorischen, rechtl., wirtschaftl., erzieherischen u. berufl. Fragen der Amtsvormundschaft, der damit zusammenhängenden Fragen aus dem RJWG. sowie aller sonstigen Fragen der Jugendwohlfahrt im In- u. Ausland.

Es verfügt über ein umfangreiches, in langjähriger Arbeit (seit 1906) gesammeltes Material, weitverzweigte Verbindungen im In- u. Ausland u. einen Stamm sachverständiger Mitarbeiter. Als *Sonderarbeitsgebiete* stehen heute im Vordergrund seiner Tätigkeit: a) Beratung zur Einrichtung u. Ausgestaltung von Berufsvormundschaften u. Jugendämtern nach dem RJWG.; b) Veranstaltung von Sachverständigen-Konferenzen u. Kursen zur Erörterung von Fragen aus der Jugendfürsorge u. zur Ausbildung von in der Jugendfürsorge tätigen Kräften; c) Mitarbeit an der Neuregelung des Unehelichenrechts; d) Bearbeitung des gesamten in- u. ausländ. Jugendrechts (internationaler Kinderschutz); e) Führung ausländ. Alimentationsprozesse; f) Veröffentlichung von Arbeiten über einschlägige Fragen. Den Vorsitz führt Universitätsprofessor Dr. Ch. J. Klumker. Mitglieder des A.s sind zahlreiche in- u. ausländ. Ministerien, Verwaltungsbehörden, Gerichtsbehörden, Jugendämter, Wohlfahrtsämter, Berufsvormundschaften, Landes-Versicherungsanstalten, private Vereinigungen der Jugendwohlfahrt u. Einzelpersonen. Alle Angelegenheiten der Mitglieder des A.s werden gegen Erstattung des Rückportos kostenlos bearbeitet. Die Organe des A.s, das «*Zentralblatt für Jugendrecht u. Jugendwohlfahrt*» (die führende reichsdeutsche Fachzeitschrift) u. die «*Briefe des A.s deutscher Berufsvormünder*» werden unentgeltlich geliefert.

3. Das deutsche A. für Jugendwohlfahrt, Berlin NW 40, Moltkestr. 5, 1923 als Sammel-, Arbeits- u. Auskunftstelle gegr., entstand durch Verbindung von 3 A.en: 1) der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge, 2) des Zentralinstituts für Erziehung u. Unterricht, 3) der Zentralstelle für Volkswohlfahrt, Abteilung Jugendpflege. Es hat *4 Abteilungen:*

a) Allgem. Fragen, b) Jugendfürsorge, c) Kleinkinder- u. Schulkinderpflege, d) Jugendpflege u. Jugendbewegung. Geöffn.: tägl. 9—16 Uhr, Freitag 9—19, Samstag 9—14 Uhr. A.bestände, Bibliothek (ca. 10000 Bde.), Zeitschriften (ca. 450), Ausstellungsmaterial, Auskunfterteilung, Leihbetrieb. Veröffentlichung u. a. Schriftenreihe, vierteljährl. Literaturübersichten usw.

4. Das A. für Volksbildung, Berlin, im Reichsminist. des Innern, NW 40, Moltkestr. 7, gegr. 1923, übernahm die Materialbestände des früheren Ausschusses der Deutschen Volksbildungsvereinigungen. Als zentrale Sammel-, Vermittlungs- u. Auskunftstelle für alle Fragen des freien Volksbildungswesens, hat das A. auf Grund fortlaufend zu ergänzenden Materials allen Anfragen mit Auskünften zu dienen u. solche zu vermitteln. A. u. Handbücherei stehen allen Behörden, privaten Vereinen, Bildungseinrichtungen u. Einzelpersonen zur freien Benützung zur Verfügung. — *Publikation:* Archivberichte (in freier Folge).

Diese gliedern sich in: a) halbjährl. erscheinende Übersichten über die Fachliteratur, b) Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen (bisher erschienen: 1. Die mit Volksbildungsfragen befaßten Regierungsstellen in Reich u. Ländern; 2. Die zentralen u. landschaftl. freien Volksbildungsvereinigungen; 3. Die Volkshochschulheime; 4. Die städtischen Abendvolkshochschulen).

5. Das A. der deutschen Jugendbewegung (Päd. Seminar der Univ. Berlin, NW 7, Dorotheenstr. 6), wurde 1923 als Sammelstelle aller Schriften aus der Jugendbewegung u. über sie eingerichtet. — Direktor: Prof. Dr. E. Spranger.

6. Das A. des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Päd., Münster i. W. (s. Art. Institute, päd.), erstreckt seine Sammeltätigkeit a) auf Handschriften, die das Erziehungs- u. Unterrichtswesen betreffen, wie Nachlasse, Briefwechsel, Tagebuchaufzeichnungen usw. bedeutender Pädagogen, b) auf Verfügungen, Erlasse usw. der Behörden, c) auf Beobachtungsmaterial seiner Institutsschule, seines päd. psycholog. Laboratoriums u. Seminars für stammesvölkische Psychologie.

7. Das A. für Schulpolitik u. Schulrecht (Düsseldorf, Reichsstr. 20) von der Zentralstelle der Kath. Schulorganisation Deutschlands (s. Art. Zentralstellen u. Zentralorganisationen für Schulfragen) eingerichtet, sammelte in nahezu lückenloser Vollständigkeit seit etwa 1920 die gesamte, auf diesem Gebiete erschie-

nene Literatur. Auch für die vorhergehenden Jahre (bis 1911) liegt wertvolles Material bereit.

8. Das Heilpäd. A., Berlin N 58, Senefelderstr. 6/7, das A. des Deutschen Lehrervereins, Berlin W, Potsdamerstr. 113, 2. Haus usw. Vgl. auch die Art. Auskunftstellen, Institute, Gesellschaften, Vereine, Bibliotheken u. Schulmuseen.

Darüber hinaus bezeichnet man eine ganze Reihe von Bücherverzeichnissen u. Zeitschriften (s. d.) mit A. — Betr. der Zulassung zum wiss. A.-dienst bei den preuß. Staats-A.en vgl. die Verordnung vom 28. VIII. 1917 im Min.Bl. f. i. Verwaltung vom 31. X. 1917.

Schrifttum: Minerva 1928. Jahrbuch der Gelehrten Welt, hrsg. von G. Lüdtke; Archivalischer Almanach, 5. Jhrg. (1914); Rothschild, A. deutscher Berufsvormünder, in: Handwörterbuch der Kommunalwissenschaften. Ergänzungsband A—G (1927). *J. Spieler.*

Arzt u. Erziehung.

I. Ärztl. Aufgabenkreis: Früher beschränkte sich die Mitwirkung des A.es an der Erziehung des Kindes auf Vorschriften für Pflege u. Ernährung des Kleinkindes, auf Intervention im Falle von Krankheit u. irgendwelchen Entwicklungshemmungen oder chronischen Störungen u. auf entsprechende Ratschläge für körperl. Ertüchtigung schwächl. oder zurückgebliebener Kinder; ferner bedurfte man ärztl.-psychiatrischen Rates bei geistig abnormen, schwachsinnigen usw. Kindern. In den letzten Jahrzehnten hat der Einfluß des A.es auf die Erziehung zugenommen. Die Ursachen sind mehrfache. Man hat erstens gelernt, daß die frühkindl. Jahre in vieler Hinsicht ausschlaggebend für die spätere Entwicklung werden. Man hat zweitens, teils aus eugenischen u. bevölkerungspolitischen Motiven, teils auch infolge einer Wandlung der Gesamtanschauung, mehr Gewicht auf körperl. Durchbildung u. Ertüchtigung gelegt (Sport), u. Ausmaß wie Formen entsprechender Maßnahmen mußten ärztl. Kontrolle u. Bestimmung unterworfen werden. Drittens hat die vertiefte Kenntnis der Charakterentwicklung, die von ärztl. Kreisen ihren Ausgang nahm (Psychoanalyse, Individualpsychologie) dem A. einen größeren Wirkungskreis eröffnet. — Es ist hier nicht der Ort, von den speziell ärztl. Erkenntnissen zu handeln, welche eine Wandlung der Kindespflege in den ersten Lebensjahren bewirkt haben. Es sei nur hingewiesen auf die von ärztl. Seite so stark u. glücklicherweise vielfach mit Erfolg propagierte Wiederaufnahme des Stillens der Kinder, auf die Betonung der Wichtigkeit der Vitaminzufuhr für die Entwicklung, die Verhütung mancher Erkrankungen (Rachitis) u. die Steigerung der Widerstandskraft gegen «Ansteckende Krankheiten» (s. d.). Eine Domäne ärztl. Einflußnahme ist ferner das ganze Kapitel der Schulhygiene (s. d.), des Sportes von Kindern u. Jugendlichen, der sozialhygienischen Maßnahmen betr. Arbeit von Kindern u. Jugendlichen. — Eingehendere Beachtung erfordert der Umstand, daß noch immer der A. zu wenig gefragt wird, wo es sich um Erziehungsschwierigkeiten handelt. Da diese ebensowohl körperl. Zuständen (z. B. Störungen der Schilddrüsenfunktion u. ä.) entspringen können u. die Anzeichen tiefergreifender u., wenn unbeachtet, vielleicht folgenschwerer Anomalien bedeuten, anderseits oft genug unter dem Bilde der körperl. Schwäche u. Kränklichkeit auftretende, seelisch bedingte (psychische, neurotische) Abwegigkeiten darstellen, müßte die Meinung sachverständiger Ärzte in solchen Fällen regelmäßig gehört werden. Eine entsprechende Ausbildung der Schulärzte (s. d.) ist daher eine dringende Forderung. In dieser Hinsicht ist auch zu erwägen, daß oftmals an sich geringfügige u. sogar leicht behebbare Defekte entweder an sich schwere Hemmnisse im Leben des Kindes bedeuten können u. so unter Umständen ein ganz falsches Bild der Artung des betr. Kindes erwecken, oder Anlaß werden zu schweren u. unheilvollen Konflikten der kindl. Seele.

Zu nennen sind etwa: Augenfehler, leichte Asymmetrien der Gliedmaßen (deren Auswirkungen dem Kinde zu Unrecht als Ungeschicklichkeit angerechnet werden), relative Entwicklungshemmungen einzelner Organe, die, entsprechend wahrgenommen, sich später ausgleichen usw. Die ganze Reihe der Kinderfehler gehört hierher. Ferner sind zu nennen entstellende Eigenheiten, die ebenfalls oft korrigierbar sind, u. deren Behebung dem Kinde oft tiefgreifendes Leiden zu ersparen vermag (Schielen, Anomalien der Zahnstellung).

Eine besondere Rolle fällt natürlich dem A. bei der Erziehung körperlich schwer stigmatisierter Kinder (verkrüppelter, chronisch kranker, schwer hypothyreotischer, hirnkranker) zu. — Demgemäß lassen sich die Gebiete, in welchen dem Entscheide u. Rate des A.es unbedingtes Gewicht zufällt, nennen als:

Ernährung, Entwicklung von Körperkraft u. Körperbeherrschung, Funktion der Sinnesorgane, Kinderfehler, Erziehungsschwierigkeiten. Darunter sind die Diagnose-Erkenntnis des Vorhandenseins oder Fehlens einer organisch-körperl. Grundursache, wie Therapie (im strengen Sinne sowohl als in dem von Vorbeugung, Beratung, Zuweisung an Ferienhorte usw.) zu verstehen. Erfolgreiche ärztl. Betreuung der Kinder fordert ein verständnisvolles Zusammenarbeiten von Elternhaus, sozialen Organisationen bzw. Behörden u. Schule.

II. Ärztl. Mitwirkung bei eigentl. Erziehung: 1. Während diese Dinge heutzutage nahezu schon Gemeingut geworden sind, so daß die Mahnworte u. Aufklärungen eines *v. Bunge, Czerny* u. a. fast trivial klingen, hat man der Mitwirkung des A.es bei den eigentl. Erziehungsaufgaben vielleicht

noch nicht die gebührende Bedeutung beigemessen. Es muß zugegeben werden, daß in der «Überspannung des psychotherapeutischen Gedankens» *(Homburger)* in der Tat eine gewisse Gefahr gelegen ist, u. daß es klug abwägender Maßnahmen bedarf, um zwischen rein ärztl. u. rein erzieherischen Aufgabenkreisen die *Grenze* zu ziehen u. in den beiden Autoritäten gemeinsamen Gebieten ein nutzbringendes *Zusammenarbeiten* zu gewährleisten. Hier kann zunächst nur soviel gesagt werden: «Schwierige» Kinder sollten unter allen Umständen von sachverständigen Ärzten untersucht werden (was durch die Schule oder im vorschulpflichtigen Alter vom Elternhaus, von der Fürsorge, von Horten usw. veranlaßt werden sollte), damit a) die möglichen körperl. Ursachen erkannt bzw. ausgeschlossen werden können, b) die seelischen entweder ermittelt oder als zu ermittelnde andern Organen aufgegeben werden. Die Entscheidung, ob ein Kind organisch defekt sei oder nicht, schwachsinnig, «nervös», hirnkrank, entwicklungsgehemmt usw., darf *nur* dem A. anvertraut werden. Bei aller Kenntnis u. Intuition sind alle andern Personen dazu völlig ungeeignet. Freilich muß der A. über die notwendigen allgemein medizinischen, aber auch psychiatrischen u. charakterolog. Kenntnisse verfügen. Eine derartige Ausbildung der Schulärzte oder sonstiger beamteter Ärzte in Fürsorge usw. ist großenteils noch Desiderat. Insbes. müssen alle plötzlich einsetzenden Veränderungen des kindl. Verhaltens ärztlich gewürdigt werden (man denke z. B. an die Charakterveränderungen nach Encephalitis lethargica — sog. Hirngrippe — die, oft symptomlos oder nahezu so verläuft, aber schwere Folgezustände zeitigen kann).

Neben diese Aufgaben des A.es in der Individualfürsorge treten die der Aufklärung u. Belehrung weiter Kreise, die Mitwirkung an der Gestaltung der Erziehung u. des kindlich-jugendl. Gemeinschaftslebens, der Schulorganisation u. der Schulhygiene. In allen diesen Punkten ist ein verständnisvolles Zusammenarbeiten aller beteiligten Faktoren in weit höherem Maße als bisher erforderlich.

2. Schließlich ist der Bedeutung ärztl. Erkenntnis für die Pädagogik zu gedenken, der Einsichten über den Einfluß der sog. Überbürdung, der sozialen Verhältnisse (z. B. daß unter den Kindern mit Bettnässen der größte Prozentsatz sozial schlecht gestellten Kreisen entstammt, u. daß dieser Fehler weniger mit dem Mangel an Nahrung als mit dem an Liebe zusammenhängt), der Artung des Kindes, wie es sich dem A., der von ihm nichts will u. es daher vielleicht objektiver sieht, darstellt. Die an der Nüchternheit naturwissenschaftl. Methodik gebildete ärztl. Beobachtung (u. natürlich die ihr gleichwertige entwicklungspsycholog. Art) vermag manche übertriebene Meinungen, die zuweilen mehr aus theoret. Vorurteilen als aus empirischen Feststellungen entspringen, zu korrigieren. So dürfte gerade auch die Medizin berufen sein, gewissen verkehrten Auffassungen, die sich in Verkennung des Wahrheitsgehaltes psychoanalyt. Behauptungen mehr als wünschenswert in päd. Kreisen breit gemacht haben, eine Schranke zu setzen.

3. Die Aufgaben des Kreis- bzw. Bezirks-A.es in den Schulen sind in den verschiedenen Ländern durch die Dienstanweisung (in Preußen vom 23. III. 1901 u. den Erlaß vom 1. VI. 1904) geregelt. Sie betreffen im wesentl. die Besichtigung der Schule innerhalb eines bestimmten Zeitraumes in Bezug auf Baulichkeiten u. Einrichtungen u. den Gesundheitszustand der Schüler. Bei Umbauten u. Neubauten sind ihm die Baupläne zur gesundheitl. Begutachtung vorzulegen. Er hat bes. die Vorschriften zur Verhütung u. Verbreitung ansteckender Krankheiten (s. d.) zu überwachen. Ohne seine Mitwirkung darf, von dringenden Ausnahmefällen abgesehen, eine Schule oder Schulklasse aus Gesundheitsgründen weder geschlossen noch wieder eröffnet werden.

Vgl. zu dem Ganzen auch die Art. Hygiene, Krankheiten u. Erziehung u. Schule, Medizin u. Pädagogik, sowie die Art. über die einzelnen Sinne u. ihre Krankheiten.

Schrifttum: A. Czerny, Der A. als Erzieher des Kindes (7 1926); H. Keller, Ärztl. Pädagogik (2 Bde. 1924/25). I.—II. 2. *R. Allers*. II. 3. *J. Spieler*.

Assoziation.

I. Begriff u. Wesen: Die Tatsache, daß die seelischen Inhalte nicht unabhängig voneinander in das Bewußtsein treten, sondern ein Inhalt durch den andern wachgerufen wird, führt zu der Annahme von Bindungen, A.en, die zwischen den Inhalten bestehen u. ihre gegenseitige Reproduktion (s. d.) ermöglichen. Die A.en werden also selbst nie erlebt, sondern aus den Tatsachen der Reproduktion als deren Vorbedingung erschlossen. Über ihr Wesen besteht noch Unklarheit; sicher ist nur, daß sie in gewissen physiologischen Prozessen des Gehirns fundiert sind. Gegenüber früheren Anschauungen, nach denen es sich um Bahnungen, Ausschleifungen oder gar A.sfasern handeln soll, spricht man heute nur noch von bestimmt gerichteten Erregungsverläufen infolge gleicher Abstimmung der nervösen Elemente.

II. Assoziationsgesetze: Die Bedingungen der *A.sbildung* werden von der *A.sforschung* festgestellt u. in den A.sgesetzen zusammengefaßt. Die früher aufgeführten *vier A.sgesetze* (Bindung der Inhalte auf Grund von Ähnlichkeit, Gegensatz, räuml. u. zeitl. Berührung) sind in neuerer Zeit auf *zwei* zurückgeführt worden: das Gesetz der Ähnlichkeit (innere A.) u. das

Gesetz der zeitl. Berührung (äußere A.). Darüber hinaus wird heute von einigen Psychologen auch das Gesetz der Ähnlichkeit für die A. abgelehnt u. als Grundgesetz der A. allein das der zeitl. Berührung anerkannt (Kontiguitätsgesetz): Inhalte, die öfter gleichzeitig oder in unmittelbarer Aufeinanderfolge erlebt worden sind, assoziieren sich miteinander, so daß beim späteren Wiedererleben der eine Inhalt den andern wachzurufen imstande ist. — Eine weitere Vertiefung erfuhr dieses Gesetz bezüglich der Grundform des assoziativen Gefüges. Als typischer Fall von A. galt nämlich früher vielfach die Bindung von Einzelinhalt zu Einzelinhalt (Haupt-A.en), während alle sonstigen A.smöglichkeiten (die festere Verknüpfung der Inhalte innerhalb eines Komplexes, ihre Bindung mit dem Komplex u. der in ihm eingenommenen Stelle, sowie der Komplexe untereinander) als Neben-A.en bezeichnet wurden. Neuere Untersuchungen haben aber ergeben, daß die ursprüngl. u. grundlegenden Bindungen nicht die zwischen Einzelinhalten sind, daß vielmehr das assoziative Gefüge durchweg komplexen Charakter trägt, indem die Einzelinhalte primär in das gleichzeitig erlebte Gesamtbewußtsein eingebettet sind, das seinerseits wieder in Unter- u. Teilkomplexe zerfällt, in denen die Einzelinhalte ihre bestimmte Stelle einnehmen u. dadurch unter sich auch zusammenhängen. — Die kettenartigen A.en zwischen den Einzelgliedern einer Reihe sind nach dieser Auffassung nur ein Grenzfall assoziat. Verknüpfung, der im allgemeinen durch den Ausfall von Gliedern entsteht, die ursprünglich den Zusammenhang der Reihe im Gesamtkomplex vermittelten (Mechanisierung nach dem Gesetz der Ausschaltung).

III. Die Stiftung von Assoziationen ist an sich ein rein automatischer Vorgang, d. h. zur assoziativen Verknüpfung von Inhalten ist lediglich ihr öfteres Zusammenerleben in einem Komplex ohne weiteres Zutun des Subjekts erforderlich (wie dies bei sehr vielen vom Leben gestifteten A.en der Fall ist). Doch kann die Komplexbildung durch verschiedene Faktoren bes. gefördert werden, die sich der Lehrer bei der Übermittlung von Wissensstoffen wird zunutze machen müssen. Vor allem ist die Aufmerksamkeit auf die einzuprägenden Inhalte zu nennen, die deren klareres, deutlicheres u. intensiveres Hervortreten im Bewußtsein zur Folge hat u. eine Störung u. Verwischung des Komplexes durch andere nicht zu ihm gehörige Inhalte verhindert. Da aber Anfmerksamkeit eine Haltung des Subjektes ist, die die Gegebenheit irgend eines Wertes voraussetzt, so wird man — bes. bei jüngeren Kindern — die Auswahl der Stoffe weitgehend unter dem Gesichtspunkt des Interesses vornehmen oder die an sich nüchternen Stoffe interessant machen oder endlich, was auf höheren Altersstufen mehr u. mehr in den Vordergrund treten muß, die Aneignung von Wissensstoffen selbst für die Zöglinge zum lebendig erlebten Wert gestalten. — Ein weiterer die Stiftung von A.en fördernder Faktor folgt sodann aus der Gesetzmäßigkeit der Komplexbildung selbst. Diese vollzieht sich ihrem Wesen nach leichter dann, wenn die einzelnen Inhalte in natürlichem, ihrer Eigenart entsprechendem Zusammenhang stehen, u. wenn dieser Zusammenhang als solcher erkannt wird. Für den Pädagogen ergibt sich daraus die Forderung des sachgemäßen Aufbaues des gesamten Unterrichtsstoffes sowie der einzelnen Lehreinheiten u. -untereinheiten, die Forderung einer geordneten Darstellung u. der Herausarbeitung der zwischen den Inhalten bestehenden Beziehungen (in der *Geographie* z. B. der Bedingungszusammenhänge zwischen Bodengestaltung, Klima, Erwerbszweigen, Besiedlung usw., in der *Geschichte* der Kausal- u. Motivationszusammenhänge). Dabei wird häufig ein umrißhaftes Schema, eine Skizze, ein Diagramm o. ä., das die wesentl. Stützpunkte des Komplexes in ihren gegenseitigen Beziehungen heraushebt, von nicht geringem Nutzen sein. Wichtig aber ist bei allen diesen Maßnahmen, daß der den Wissensstoff Aufnehmende selbst die entsprechenden Verhaltungsweisen (der Beziehung, Ordnung u. Gliederung) dem Stoff gegenüber einschlägt; u. in diesem Sinne kann der «Lernwille» (die psychische Aktivität) bei der Stiftung von A.en als unerläßlich betrachtet werden, weil er erst jene Einstellung schafft, bei welcher die genannten komplexbildenden Faktoren zur Geltung kommen können.

IV. Assoziationspsychologie: Die Richtung in der Psychologie, die den *gesamten* Aufbau u. Ablauf des Psychischen aus den Gesetzmäßigkeiten der A.sbildung zu erklären versucht, nennt man A.spsychologie. Sie hat in neuerer Zeit unter Hinweis auf die sinngebenden u. zielstrebigen Faktoren des Psychischen (Denken u. Wollen) starke Gegnerschaft erfahren u. darf heute als überwunden bezeichnet werden, ohne daß jedoch dadurch die A.sgesetzmäßigkeit selbst als eine der Grundbedingungen des seel. Geschehens in der obigen Auffassung in Frage gestellt worden ist. Vgl. die Art. Komplex, Determination, Gedächtnis.

Schrifttum: M. Offner, Das Gedächtnis ([4] 1924, gute Literaturangaben); G. E. Müller, Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit u. des Vorstellungsverlaufes (3 Bde., 1911/17, III [2] 1924); A. Wreschner, Die Reproduktion u. A. d. Vorstellungen (1909); K. Koffka, Zur Analyse der Vorstellungen u. ihrer Gesetze (1912); W. Poppelreuter, Über die Ordnung des Vorstellungsablaufes (1913); J. Lindworsky, Theoret. Psychologie (1926); — Der Wille ([3] 1923); G. Lunk, Die Stellung der A. im Seelenleben. Ein Beitrag zur Krise in der Psychologie (1929); E. Jaensch u. J. Schweicher, Die Streitfrage zw. A.s- u. Funktionspsychologie (1927).

F. Scola.

Ästhetik u. Pädagogik.

I. Ästhetik: 1. Der Name Ä. wurde erstmals von *A. G. Baumgarten* (Aesthetica, 1750) angewandt, der die Schönheit in der Vollkommenheit der sinnl. Erkenntnis als solcher erblickte im Unterschied vom «oberen» Erkenntnisvermögen: αἰσθάνεσθαι = empfinden, wahrnehmen. Als Gegenstand der Ä. kann im allgemeinen das Schöne bezeichnet werden, wie die Ethik es mit dem (sittlich) Guten u. die Logik (im weitesten Sinne) mit dem Wahren zu tun hat. Sie ist wie diese als philosoph. Normwissenschaft anzusehen u. wird daher zur päd. Grundwissenschaft neben jenen zwei andern Zweigen der prakt. Philosophie. Sie hat das Wesen des Schönen festzustellen zunächst insofern, als es der Mensch schafft in der Kunst, die in der Regel in die einzelnen (schönen) Künste zerfällt, aber auch im Gesamtkunstwerk ihren Ausdruck finden kann. An zweiter Stelle wendet sich ihre Aufmerksamkeit dem Schönen in der Natur zu, ohne daß dadurch ein Zwiespalt in ihre Untersuchungen zu kommen braucht; denn beide Fälle haben das gemeinsam, daß ihr eigentl. Sinn jener den Menschen vor dem Tier auszeichnende, über rein sinnl. Wohlgefallen hinausgehende Genuß ist, den wir als ästhetischen Genuß oder auch als Kunstgenuß im weiteren Sinne des Wortes zu bezeichnen pflegen. Der normative Charakter der Ä. u. ihre daraus sich ergebende fundamentale Stellung innerhalb der päd. Wertlehre oder Teleologie werden mit Unrecht bestritten, indem man einerseits auf die Subjektivität im Verhalten der Menschen gegenüber Kunstwerken hinweist u. anderseits die Unfruchtbarkeit der von der Ä. aufgestellten Gesetze oder Forderungen für den schaffenden Künstler betont; denn die Einheit des sittl. Bewußtseins wird heute wohl kaum weniger der Verteidigung u. Begründung bedürfen als die Einheit des ästhetischen, u. den logischen Grundgesetzen der Identität u. des zureichenden Grundes wird man so wenig unmittelbare Zeugungskraft für die wissenschaftl. Forschung beilegen können wie den ästhetischen für künstlerisches Schaffen. Man darf deswegen die Ä. nicht zur bloß empirischen Wissenschaft machen; der in der Logik u. Ethik im großen ganzen überwundene Psychologismus wird auch aus der Ä. herauszudrängen sein, wenn anders sie ihre an sich wie für die Pädagogik bedeutsame Aufgabe erfüllen soll. Wir können den normativen Charakter der Ä. dadurch andeuten, daß wir sie als Wissenschaft vom Wesen des Schönen, von den Grundforderungen für künstlerisches Schaffen oder von den Bedingungen der künstlerischen Wirkung bestimmen. Ästhetische Normen sind auch den Schülern nach Maßgabe ihrer Fassungskraft u. ihres Bildungsgrades zum Bewußtsein zu bringen. An höheren Schulen hatten wir schon längst Ansätze dazu, z. B. bei der Lektüre von den betreffenden Prosaschriften Lessings u. Schillers. Hier dürfte in der Regel eine Erweiterung u. Vertiefung am Platze sein. Auch die Oberstufe der Volksschule soll dabei nicht leer ausgehen, wenngleich man sich hier vor abstraktem Theoretisieren sorgfältig zu hüten hat.

2. Je mehr man den normativen Charakter der eigentl. Ä. betont, desto mehr Probleme psychologischer, ethnologischer u. auch historischer Art bleiben übrig, die die Kunst betreffen. So erklärt sich die in den letzten Jahrzehnten immer lauter werdende Forderung nach einer umfassenden Kunstwissenschaft. Wohl mag dabei eine gewisse Verachtung der Ä. als Normwissenschaft mit im Spiele sein, ein Herabsehen auf Kunstphilosophie. Doch sind die Bestrebungen der Kunstwissenschaft einwandfrei, wenn diese als empirische Wissenschaft die Ä. als normative Disziplin neben sich gelten läßt. Die Pädagogik ist am Ausbau jener ebenso interessiert wie an der Anerkennung dieser. Während die Ä. in der päd. Wertlehre unentbehrlich ist, ist die Kunstwissenschaft, insbes. die Psychologie der Kunst von entscheidender Bedeutung für die Lehre von den Erziehungsmethoden, für jenen Teil der besondern Pädagogik, den wir als Kunstpädagogik (s. d.) bezeichnen. Diese ist ganz abhängig von der Einsicht in die Entwicklung des künstlerischen Sinnes beim Kinde. Es wird noch sehr umfangreicher Beobachtungen u. auch zahlreicher umsichtiger Experimente bedürfen, wenn wir zu sichern Ergebnissen über die Fortschritte im ästhetischen Verhalten des Kindes gelangen wollen. Entscheidend ist dabei die *Musik* als die von Außerästhetischem am meisten freie unter den schönen Künsten. Da sie wesenhaft das Gemüt anspricht, bekommt man einen Einblick in ihre Wirkung auf die Kindesseele am sichersten dann, wenn man nicht ausdrücklich eine Aussprache oder Niederschrift über das gehörte Musikstück verlangt, sondern ruhig Äußerungen des Kindes abwartet. Dabei zeigt sich dann, daß das Kind (ähnlich wie der Ungebildete) Einzelheiten herausgreift, z. B. zwei hintereinander auftretende, aber durch eine Pause getrennte, scharf akzentuierte u. daher abgerissen klingende Akkorde auffallend findet. Weniger leicht kann die Stellung des Kindes zur *schönen Literatur* richtig erfaßt u. als Ausgangspunkt für Kunsterziehung verwertet werden. Sie ist als Gradmesser für das Kunstverständnis des Kindes schon deswegen weniger geeignet, weil wenigstens bei Prosaschriften die intellektuelle u. die moralische Auffassung sich den Kindern ohne weiteres aufdrängt u. die ästhetische Wirkung an letzter Stelle steht. Nachdem *H. Wolgast* i. J. 1896 sein aufrüttelndes Werk «Vom Elend unserer Jugendliteratur»

hatte erscheinen lassen, wurde oft der Fehler begangen, daß man zu schnell u. zu allgemein die beliebte Gegenüberstellung von ganz guten u. ganz bösen Menschen in der Literatur verwarf als einen Verstoß nicht bloß gegen die Wahrheit, sondern auch gegen die Ä., ja auch gegen die Pädagogik, indem man geflissentlich übersah, daß das echter Märchenart u. kindl. Denken u. Fühlen bis weit über die Märchenstufe hinaus entspricht. Hier kann die Ä. im Verein mit der Kunstwissenschaft die Pädagogik davor bewahren, daß sie ästhetische Ideale der Erwachsenen vorzeitig den Kindern aufzudrängen lehrt oder in diese etwas künstlich hineindeutet, was bei ihnen nicht zu finden ist.

II. Ästhetische Bildung u. Erziehung: Von grundlegender Bedeutung für die ästhetische Bildung u. Erziehung ist es, daß man Spiel u. Kunst sorgfältig auseinanderhält. Wenn nach *Schiller* der Mensch nur da ganz Mensch ist, wo er spielt, so betont neuerdings *F. Schneerson,* daß die menschl. Persönlichkeit sich nur ein einziges Mal voll u. ganz verwirklicht, nämlich nur in der Zeit der Kindheit, weil hier allein durchgängig ein freies Schöpfertum möglich ist. Wenn das kleine Kind im Spiel gestaltet, darstellt u. baut, wenn es handelnd u. redend sein kindl. Träumen zum Ausdruck bringt, so ist das ein Sachverhalt, den man nach Schneerson nicht richtig bezeichnet, wenn man etwa sagt, daß das Kind eine bestimmte Rolle spielt, da es diese doch unmittelbar als real erlebt. Jedenfalls hat dieses nicht als eigentl. Kunstbetätigung zu bewertende, eher einer expressionistischen Geisteshaltung entsprechende Gestalten, Darstellen u. Bauen des Kindes einen durch nichts anderes zu ersetzenden Wert; denn bei dieser dem kleinen Kind allein eigentüml. Verhaltungsweise erhalten seine verschiedenen Kräfte fast nur auf Grund von innern Antrieben ihre Ausbildung, ohne vor der Zeit durch die Notwendigkeit der Anpassung beeinträchtigt zu werden. Die verfrühte u. unnötige Einengung des Ausdrucks seiner oft wechselnden Innenwelt würde seine Lebenstüchtigkeit schädigen. Die von der Pädagogik so viel betonte harmonische Ausbildung aller Kräfte ist nicht möglich, wenn sich der Mensch in seiner frühen Kindheit nicht ausleben kann durch das volle, ungestörte Erleben, das mit Notwendigkeit nach dem Ausdruck im Gestalten, Darstellen u. Bauen drängt. Wollte man dieses biologisch wie soziologisch gleich wichtige Verhalten des Kindes als ästhetisch bezeichnen, so würde es mehr den Auffassungen der Inhalts-Ä. entsprechen, während die Form-Ä. ihre Forderungen erst später u. nur allmählich erfüllt sehen könnte, kaum jemals vor der Pubertät. Im zweiten u. mehr noch im dritten Siebenjahr, wo das freie Schaffen des Kindes mehr u. mehr eingeengt wird durch praktisch notwendiges, zweckbestimmtes Handeln, muß die Erziehung das Kind bewußt zur Formgebung hinführen, freilich ohne diese zu sehr zu isolieren, damit nicht durch die an sich nur technische Erwerbung der Formgewandtheit das Interesse am Inhalt in den Hintergrund gedrängt wird oder der Jugendliche sich daran gewöhnt, leere Formen zu geben, ohne daß echtes inneres Erleben nach Ausdruck drängt. Er soll die Kunst nicht als bloßes Spiel betrachten lernen, auch nicht als bloß erwünschten Schmuck des Lebens, sondern als notwendigen Ausdruck höheren Seelenlebens, als Blüte oder Frucht echten Menschenlebens.

Schrifttum: E. Weber, Ä. als päd. Grundwissenschaft ([2]1926); M. Dessoir, Ä. u. allgemeine Kunstwissenschaft in den Grundzügen dargestellt ([2]1923); K. Federn, Das ästhetische Problem (1928); M. Geiger, Zugänge zur Ä. (1928); V. Kuhr, Ästhetisches Erleben u. künstlerisches Schaffen (1929); Th. Lipps, Ä. (2 Bde, I [3]1923, II [2]1920); E. Meumann, System der Ä. ([3]1919); R. Müller-Freienfels, Psychologie der Kunst (2 Bde, [2]1922/23); R. Odebrecht, Gefühl u. schöpferische Gestaltung (1929); E. Utitz, Ä. (1923); J. Volkelt, System der Ä. (3 Bde. [2]1925/27); W. Ziegenfuß, Die phänomenologische Ä. (1928); F. Schneerson, Psychologie des intimen Kinderlebens (1926). Weitere Literatur s. Art. Kunstpädagogik. *G. Grunwald.*

Aszetische Erziehung.

[A. = Aszese, a. = aszetisch.]

I. Aszese (griech. ἀσκεῖν = üben) war bei den Griechen Training des Körpers für Wettkämpfe. Im christl. Sinne ist A. das von Gebet u. Gnade getragene, bewußte u. gewollte Ringen des Menschen nach christl.-sittl. Vollkommenheit.

Zu diesem Ziel führt der schmale u. dornige Pfad der Selbstüberwindung, Abtötung, Selbstverleugnung, der in unablässigem, umfassendem, aktivem Kampfe die Herrschaft über die Sünde zu erringen sucht, dann aber auch das Gute u. Edle im Menschen zu stärken, zu fördern u. zu vermehren strebt. A. ist darum in erster Linie eine Schulung u. Kräftigung des Willens, die den Menschen dem göttl. Vorbild näherbringen u. ähnlich machen soll.

Die A. ist entweder eine äußere Abtötung, die Körper u. Sinne des Menschen regiert, in Zucht u. Ordnung hält u. sie unter die Herrschaft der Vernunft stellt oder aber eine innere, die die innern Seelenkräfte vom Bösen fernhält u. dem Guten dienstbar zu machen strebt.

Die A. hat in heutiger Zeit, die an Stelle der Selbstbeherrschung u. der gewissenhaften Pflichterfüllung die Genußsucht, das Sichausleben u. die Gewissenlosigkeit gestellt u. den Primat des Trieblebens proklamiert hat, ihre besondere Bedeutung. Die Gegenwart mahnt darum ganz bes. den Erzieher, das Kind im Geiste der A. zu erziehen. Das dürfte um so leichter möglich sein, weil das Ziel der A. u. das

Ziel der christl. Erziehung identisch sind: die Heranbildung zu einem sittlich-religiös vollkommenen Menschen.

II. Aszet. Erziehung: Unter Berücksichtigung der A. ergeben sich folgende Grundsätze für die Erziehung:

1. Bei dem in die Schule aufgenommenen Kinde muß von Anbeginn an die Erziehung zum *Opferbringen* einsetzen, damit es seine kleinen Fehler meistern lernt: Naschhaftigkeit, Neugier der Augen u. der Ohren, Schwatzhaftigkeit, Ungehorsam usw. (vgl. Art. Schwächen). Systematisches Vorgehen ist geboten. Nicht alle Fehler können auf einmal ausgemerzt werden. Weise Konzentrierung! Beweggrund der Opferhandlungen: Liebe zum Heiland. Das Mittel zur Unterstützung: das andächtige u. regelmäßige Gebet, Stoßgebete, das freie Gebet. Die Praxis zeigt, daß das 6—10jährige Kind zum Opferbringen disponiert ist. Eine Erziehung im a. Geist darf nicht erst beim älteren Kinde, etwa im 11. oder 12. Lebensjahre, einsetzen. Zu viele Hindernisse stellen sich dann dem Kinde, das an Überwindung u. Selbstzucht nicht gewöhnt ist, in den Weg u. erschweren ihm das Streben nach christl.-sittl. Vollkommenheit. In der Regel kommen diese Kinder über die ersten Anfänge der A. nicht hinaus.

2. Im 2. u. im 3. Schuljahr ist das Verständnis soweit gewachsen, daß die a. Selbsterziehung ihre *Beweggründe* in der Liebe zum eucharist. Heiland findet. Das Kind opfert mit dem Priester in der heiligen Messe, ist angeleitet, bei der Opferung dem Heiland ein besonderes Opfer zu schenken u. ihn um die Gnade des Beistandes anzuflehen. Es lernt Heiligenleben kennen, verstehen u. lieben, empfängt aus ihnen Impulse für sein Innenleben. Dazu tritt der Beichtunterricht, die Anleitung zur Gewissenserforschung u. damit die immer klarere Erkenntnis eigener Schwächen u. Fehler, die es bekämpfen lernt. Nicht nur äußere, auch innere Abtötung tritt in den Kreis der Übungen.

3. Am Ende des 4. Schuljahres empfängt das Kind in der Regel die erste heilige Kommunion. Neue Impulse, neue Gnaden! Auf dieser Stufe ist Pflege des betrachtenden Gebetes, ständige Vertiefung der Liebe zum eucharist. Heiland angebracht.

4. Das 5.—8. Schuljahr. Die Grundschule hat die Fundamente geschaffen, auf denen der a. Oberbau entsteht. Das Kind erkennt nunmehr immer klarer den eigentl. Zweck der Abtötung. «Der Zweck ist nicht die Natur hindern, knebeln, schädigen u. zerstören, sondern im Gegenteil sie stützen, sie überwachen, leiten, ordnen, erziehen, bessern; sie kräftig, willig, aufgelegt u. ausdauernd machen zu allem Guten... erheben zur Reinheit, Gerechtigkeit u. Heiligkeit des ursprüngl. Zustandes u. sie tüchtig u. schlagfertig machen zum vollkommenen Gebrauch ihrer Fähigkeiten im Dienste Gottes u. zur Hilfe u. zum Besten der Menschen» (M. Meschler, Drei Grundlehren des geistl. Lebens, S. 87). Dem Kind wird klar, daß die A. das Durchgangstor ist zu innerem Glück u. Frieden. Vielseitige Anregungen u. Beispiele für eine recht geleitete A. bietet der Lehrplan für den Religionsunterricht der Fuldaer Bischofskonferenz.

5. Von der Lehrerpersönlichkeit, ihrem Wort, ihrer Einstellung, ihrem Geschick u. insbes. ihrem Beispiel wird der Erfolg a. Erziehung abhängen. Je tiefer der Erzieher von dem Wert u. der Bedeutung der A. durchdrungen ist, desto durchschlagender u. nachhaltiger wird der Erfolg sein.

Schrifttum: M. Meschler, Drei Grundlehren des geistl. Lebens ([12–14] 1923); — A. u. Mystik ([3 u. 4] 1922); J. Seipel, Kinder A., in: E. Holzhausen, Grundfragen der Katechetik, H. 2, S. 67 (1911); F. Krus, Päd. Grundfragen ([2] 1920); M. Gatterer, Kinderseelsorge (1924); J. Lohmüller, Aus der Gemeinschaft der Heiligen. Erzieherisch dargestellt (1929 f.). *J. Lohmüller.*

Aufbauschule.

Die A., die begabte Schüler u. Schülerinnen der Volksschule nach dem 7. oder 8. Schuljahr aufnimmt, umfaßt die Klassen U III bis O I, führt also in 6 Jahren zur Universitätsreife. Nur *Baden* beginnt mit IV u. baut auf dem 6. Volksschuljahr auf.

I. Entwicklung: 1. Zur Gründung der neuen Schulform führte der Gedanke sozialer Gerechtigkeit, die den begabten u. wertvollen Kräften aus Dorf u. Kleinstadt den Zugang zur Bildung der höheren Schule vermitteln will, u. der Gedanke tiefer Verantwortung für die Volksgemeinschaft, die diese Kräfte zu notwendiger Erneuerung braucht. Die Denkschrift des Preuß. Ministeriums für W., K. u. V. sagt dazu:

«In Dorf u. Kleinstadt besitzt unser Volk nicht nur unverbrauchte, latente Kräfte, den Jungbrunnen, aus dem es immer wieder das reine Quellwasser seiner völkischen Ursprünglichkeit schöpfen kann; es besitzt hier Kräfte ganz anderer, ja grundsätzlich entgegengesetzter Art, als sie in der vorherrschenden Großstadtkultur u. den von ihr geformten Menschen aller Schichten wirksam sind.... Diese Gegensätzlichkeit... hat den Landgeborenen u. den Stadtgeborenen zu Menschentypen von grundverschiedener Struktur geformt. Die Gegenwart aber fordert, daß die in Dorf u. Kleinstadt vorhandenen Kräfte der Gesundheit, der Instinktsicherheit u. des ,volkheitl. Lebens' in unserer höh. Bildung zu ihrem Rechte kommen, damit die intellektuelle Oberschicht nicht völlig dem Großstadtgeist verfällt.»

Diese Aufgabe kann nicht in allen Fällen die grundständige Schule übernehmen. Soll dem Kinde des Dorfes u. der Kleinstadt nicht ein Zeitverlust zugemutet werden, der mit dem *späteren* Eintritt in die höhere Schule ver-

bunden ist, so muß es sehr früh aus der heimischen Umgebung herausgenommen werden. Für die oben dargelegte Aufgabe würde es damit untauglich.

Die Denkschrift charakterisiert diese Gefahr: «Eine *verfrühte* Losreißung aus dem Wurzelboden ihres Gemeinschaftslebens bedeutet den Bruch einer natürl. Entwicklung, der bes. gefährlich ist, weil die Umstellung auf die ganz andern Lebensformen der Großstadt sie um den Segen ihrer bisherigen Kindheit bringt, ohne ihnen dafür als Ersatz die andersartigen Kräfte des Großstadtkindes geben zu können.»

Darum wurde die neue Form in einem verkürzten Lehrgang von 6 Jahren geschaffen.

2. Aus der Tatsache, daß viele A.n an den Orten errichtet wurden, wo bis dahin die Lehrerseminare bestanden hatten, darf nicht geschlossen werden, daß die A. lediglich für den Beruf des Volksschullehrers vorbereitet. Es strebt zwar ein ziemlich großer Prozentsatz der Schüler der A.n zum Beruf des Volksschullehrers, u. das ist sicher nicht nur eine Folge der mit dem Ort des ehemaligen Seminars verbundenen Tradition, sondern auch eine Folge der Erkenntnis, daß die A. bei ihrer organischen Verbundenheit mit der Volksschule, bei ihrer starken Betonung des Deutschen u. des Volkskundlichen eine ausgezeichnete Vorbildung für diesen Beruf gibt. Aber grundsätzlich vermittelt die A. nicht nur die *Berechtigung* zum Eintritt in die Päd. Akademie, sondern gibt die volle Universitätsreife wie die grundständigen höheren Schulen. Auch das Zeugnis zum Eintritt in die Obersekunda (Obersekundareife) ist dem Zeugnis der übrigen höheren Lehranstalten gleichgestellt. Durch Vereinbarungen der Länder werden gegenseitig die Zeugnisse der A.n anerkannt. Zuletzt ist diesen Abmachungen durch MinErl. vom 13. IV. 1928 auch *Bayern* beigetreten, das selber noch keine A. hat.

Die ersten staatl. A.n wurden 1920 in *Hamburg, Anhalt* u. *Hessen*, 1921 in *Thüringen* begonnen; das Hauptgründungsjahr für *Preußen* u. die übrigen Länder ist 1922. Ostern 1928 bestanden in Deutschland 155 A.n, davon für Knaben 132, für Mädchen 23. Einzelne Knabenanstalten nehmen auch Mädchen auf, wie mehrere Mädchenanstalten auch Knaben die Aufnahme ermöglichen. Selbständig bestehen 113 A.n, die übrigen sind mit grundständigen Schulen verbunden.

II. Arbeitsplan: 1. Stundenplan. Die weitaus meisten A.n (131, nach andern Angaben 133) arbeiten nach dem Plan der Deutschen Oberschule (s. d.), 23 (21 in Preußen u. 2 in Baden) nach dem der Oberrealschule, u. 1 Schule ist realgymnasialer Richtung.

Die Stundenverteilung der A. mit dem Ziel der *Deutschen Oberschule*:

	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Ges.
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutschkunde	5	5	5	5	5	5	30
Geschichte	3	3	2	4	3	3	18
Staatsbürgerkunde	—	—	1	—	1	1	3
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	12
Mathematik u. Rechn.	5	5	4	4	4	4	26
Naturwissenschaft	4	4	4	5	5	5	27
Erste Fremdsprache	7 (6)	7 (6)	4 (3)	4 (3)	4 (3)	4 (3)	30 (24)
Zweite »	—	—	4 (5)	3 (4)	3 (4)	3 (4)	13 (17)
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
Musik einschl. Chor.	2	2	2	2	2	2	12
Leibesübungen	4	4	4	4	4	4	24
Wahlfreie Fächer:							
Musik (Instrument)	1	1	1	1	1	1	6
Werkunt. u. Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
Landwirtschaftliche u. gärtner. Arbeiten	2	2	2	—	—	—	6
Arbeitsgemeinschaft f. deutschk. Fächer	—	—	—	2	2	2	6
Arbeitsgemeinschaft f. Naturwissenschaft	—	—	—	2	2	2	6

Die eingeklammerten Zahlen gelten, wenn Englisch als erste u. Französisch als zweite Fremdsprache gewählt wird.

Die vorstehende Tabelle gilt für Preußen, Mecklenburg, Braunschweig u. Lippe. Die Abweichungen der übrigen Länder zeigt die folgende Übersicht, die sich mit Aufführung der Summen der Stunden in UIII—OI begnügt:

	Preuß.	Saar.	Sachs.	Thür.	Oldenb.	Hamb.	Bremen	Anhalt
Religion	12	18	11	12	12	11	8	12
Deutschkunde	30	30	31	30	30	29	30	36
Geschichte u. Staatsbk.	21	22	16	18	18	18	20	18
Erdkunde	12	12	12	12	13	11	13	12
Mathematik u. Rechnen	26	24	26	26	26	23	26	26
Naturwissenschaften	27	34	27	27	25	27	28	28
Erste Fremdsprache	30 (24)	30	23	28	28	27	28	28
Zweite »	13 (17)	13	16	16	16	13	16	14
Zeichnen	12	12	12	12	12	11	12	16
Musik	12	18	13	12	12	10	12	18
Leibesübungen	24	13	18	12	18	18	17	16

Erste Fremdsprache ist in *Preußen* Englisch oder Französisch, im *Saargebiet* Französisch, in *Sachsen* Französisch od. Latein, in den übrigen Ländern Englisch.

Zweite Fremdsprache ist in *Preußen* Französisch oder Latein oder Englisch, im *Saargebiet* Englisch oder Latein, in *Sachsen* Englisch, in *Thüringen* Latein oder Französisch, in *Oldenburg* Latein, in *Hamburg* Latein oder Französisch oder Spanisch, in *Bremen* Latein, in *Anhalt* Französisch oder Latein.

Die A.n in *Hessen* arbeiten versuchsweise nach verschiedenen Stundentafeln, die endgültigen sind amtlich noch nicht festgesetzt.

Stundenverteilung der A. mit dem Ziel der *Oberrealschule* (in Preußen).

	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Ges.
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutschkunde	4	4	4	4	4	4	24
Geschichte	2	2	2	3	3	3	15
Erdkunde	2	2	2	1	1	1	9
Mathematik u. Rechnen	6	6	5	5	5	5	32
Naturwissenschaften	4	4	4	6	6	6	30
Erste Fremdsprache	7 (6)	7 (6)	4	4	4	4	30 (28)
Zweite »	—	—	6	4	4	4	18

Die übrigen einschließlich der wahlfreien Fächer wie in der Deutschen Oberschule.

Die Mädchenschulen arbeiten nach den gleichen Stundentafeln. Dabei wird in Stoffauswahl u. Methode der besondern Aufgabe u. Veranlagung der Mädchen Rechnung getragen. Für sie kommt als wahlfreies Fach noch Nadelarbeit hinzu.

2. Die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums entspricht den Bestimmungen für die andern höheren Schulen: die wissenschaftl. Stunden werden ausschließlich von akademisch gebildeten Lehrern erteilt. An den A.n für Mädchen unterrichten Frauen u. Männer in etwa gleicher Zahl.

3. Die Arbeitsmethode ist ebenfalls von der der grundständigen Schule nicht wesentlich unterschieden. Doch fordert die verkürzte Zeit sorgfältigste Auswahl u. Beschränkung auf das Wesentliche.

Ihr Ziel kann in der verkürzten Zeit die A. nur erreichen, wenn sie an ihrem ursprüngl. Wesenszug als *Sammelschule für Begabte* festhält. Das stellt besondere Anforderungen an die *Auslese der Schüler,* die nach Möglichkeit nicht in das erste Jahr verlegt werden sollte. Die verschiedenartigsten Volksschulsysteme von der einklassigen Volksschule des kleinsten Dorfes bis zum gut ausgestalteten Achtklassensystem der Stadt schicken Schüler in die A. Die Einführung dieser verschieden vorgebildeten Schüler in die Arbeit der höheren Schule ist schon eine starke Belastung des ersten Jahres. Darum sollte die Auslese der wirklich Begabten vor der Aufnahme erfolgen. Das geschieht in enger Fühlungnahme mit der Volksschule durch eine Prüfung, die von den verschiedenen Schulen verschieden gestaltet wird. Bes. bewährt hat sich ein mehrtägiger Probeunterricht. In den meisten Schulen werden als Hilfsmittel u. Ergänzung der Prüfung auch Tests (s. d.) angewandt. Bes. streng ist das Ausleseverfahren in *Sachsen,* wo nur 20 Schüler aufgenommen werden, u. wo ein Schüler, der das Klassenziel nicht erreicht, grundsätzlich die Schule verlassen muß.

Zu der A. gehört aus wirtschaftl. u. erziehl. Gründen notwendig ein *Internat.* Das Ideal wäre ein eng mit der Schule verbundenes, ihre Erziehungsgrundsätze konsequent durchführendes *Schülerheim,* etwa in der Form der guten Landerziehungsheime. *Preußen* hat einstweilen aus finanziellen Gründen die Errichtung von Schülerheimen an den A.n als Einrichtungen des Staates abgelehnt. Es wirkt darauf hin, daß die Kommunen oder Private, an manchen A.n auch Ordensgenossenschaften geeignete Schülerheime schaffen. — Im allgemeinen Bildungsinteresse, namentlich aber mit Rücksicht auf kath. Belange wären A.n *humanistischen* Typs wünschenswert u. die Aufnahme philosoph. Propädeutik unter die Unterrichtsfächer zu fordern.

Von den 1928 bestehenden A.n befinden sich 90 in Orten von weniger als zehntausend Einwohnern, nur 17 in Städten von über hunderttausend Einwohnern.

Schrifttum: H. Richert, Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule u. der A. Weidm. Taschenausgaben, H. 6 (³1925); — Die Ober- u. Aufbauschule (1923); W. Landé, Die A. in Preußen. Weidm. Taschenausgaben, H. 22 (1925). *Deutsche Ober- u. Aufbauschule.* Ztschr. des Verbandes der Deutschen Ober- u. Aufbauschule (Frankfurt a. M., Diesterweg). Daselbst unter der Rubrik «Der Sammler» eine Zusammenstellung der in verschiedenen Zeitschriften erschienenen Einzelaufsätze über die A. u. ihre Probleme.

M. Gantenberg.

Auffassung.

A. ist der Akt des erkennenden Innewerdens (Evidentwerdens) von Sachverhalten. Die aufgefaßten Sachverhalte können verschiedener Art sein, z. B. wesenhafter (Rose-Sein), eigenschaftlicher (rot-Sein), beziehender (größer-Sein), werthafter (schön-Sein), sinn- oder bedeutungshafter (Zeichen-, Symbol-Sein).

1. Jede A. bedarf eines gemeinten (intendierten) Gegenstandes, setzt eine gewisse inhaltl. Beschaffenheit des aufnehmenden Bewußtseins voraus u. vollzieht sich in einer Hinwendung auf die abgehobenen Sachverhalte. Schulung der A. hat auf alle diese drei Momente zu achten. Die Jugendkunde erforscht das Auffassen des Kindes nach Grad u. Eigenart in Sachgebieten (A. von Mengen, Formen, Farben, Melodien, Werten...) u. so die Voraussetzungen, Möglichkeiten u. Grenzen der päd. Arbeit.

2. Die A. greift meist in die Schicht der Washeit ein (Rose-Sein) u. schreitet, von den Beschaffenheiten u. Beziehungen geleitet, zum Einzelnen (Farbtönen, Formen ...) u. zum Allgemeinen (Begriff, Sinn ...) vor. Diese Vertiefung der A. bedarf in beiden Fällen einer immer genaueren «Anschauung» des gemeinten Gegenstandes.

3. Das Auffassen ist dem Wesen nach ein Lernen (s. d.); es wird mit Recht die erste der Aneignungsstufen genannt. Nicht Dinge selbst, nur Sachverhalte können geglaubt, behauptet werden, Grund u. Folge, möglich, gewiß, wahrscheinlich, widersprechend ... sein, nur sie können erkannt werden. Da dies durch die A. geschieht, wird sie zu einem Zentralbegriff der Unterrichtslehre. — Wissenschaftsmethodisch gebraucht man das Wort A. oft gleich Einstellung oder auch im Sinne von Weltanschauung.

Schrifttum: A. Reinach, Ges. Schriften (1921); W. Reyer, Einführung in die Phänomenologie (1926); J. Dolch, Über den Begriff der A., in: Der Volksschulwart XVI, H. 12 (1928, dort Literatur); H. Volkelt, Kindl. A. u. Wiedergabe von Formen, auf IV. Kongreß für Heilpäd. (1922).

J. Dolch.

Aufmerksamkeit.

I. Begriff u. Wesen: 1. Die A. ist eine letzte Gegebenheit des Seelenlebens, ihrem Wesen nach eine entschiedene Richtung der mannigfachen Formen seelischen Tuns auf die Inhalte u. Reizungen der Bewußtheit oder eine Tätigkeit der Seele, vermöge deren sie aus der Fülle der Bewußtseinsinhalte einen Gegenstand oder eine Gruppe von Gegenständen heraushebt u. allein beachtet. Der wahre Gegensatz zur A. ist dann gegeben, wenn für keinen Gegenstand eine größere Konzentrierung des Bewußtseins aufgebracht werden kann *(Fröbes)*. Die A. ist artmäßig von der Bewußtheit verschieden als ein Akt des Bewußtseins, welcher nicht bloße Steigerung der Bewußtheit bedeutet, sondern etwas anderes, eben Richtungsbestimmtheit. Die enge Zugehörigkeit zur Bewußtheit zeigt sich gleichwohl darin, daß die Stufen der A. die gleichen sind wie in der Bewußtheit; am besten zu ordnen nach *Westphal* als schlichtes Gegebensein, Beachten, Feststellen eines Eindrucks. *Objektive Merkmale* sind die Lebhaftigkeit u. Eindringlichkeit der Vorstellungen, Bewußtmachung sonst unbeachteter Eindrücke, genauere Unterscheidung der bewußten Inhalte. *Subjektives Merkmal* ist das Gefühl unserer Beschäftigung mit einem Objekte u. so auch Verdeutlichung des Bewußtseinsinhaltes *(Geyser-Fröbes)*.

2. Als artunterscheidende Merkmale der A. haben zu gelten: Tiefe, Breite, Verlauf.

a) In der *Tiefe* (Intensität, Konzentration) gleicht das A.sfeld einem Relief mit dem Höhepunkt im Blickpunkt (welcher wandern kann), Abstufungen im Blickfeld (Messungen von *Wirth* u. *Mittenzwey*). Die Tiefe selbst wird gemessen durch die Güte der Arbeit u. die Ablenkbarkeit durch Störungen. Mischung von Tiefe u. Ablenkbarkeit ist das Beste *(Fröbes)*. Der Ablenkbarkeit steht die Gewöhnung gegenüber: es gibt Kinder, welche beim größten Lärm, in ungeeigneter Stellung lernen. Die tiefe (gespannte) A. des Forschers, Mathematikers, Philosophen!

b) Die *Breite* (Umfang, Verteilung, Distribution) der A. ist die Summe der Einheiten, welche zu gleicher Zeit aufmerksam beachtet werden können. Die Umfangsmessungen ergaben die Zahl von höchstens 6 unverbundenen Einheiten; bei Gruppenbildung bis zu 40 aufeinanderfolgenden, bis zu 100 gleichzeitigen Einheiten. Die eigentl. Verteilungsfähigkeit wird bestimmt durch die Zahl verschiedenartiger, unter verschiedenen Bedingungen dargebotener Eindrücke, welche der Mensch gleichzeitig erfassen kann: bei einem Lied kann man Töne u. Worte gleichzeitig beachten; je disparater die Eindrücke, desto schwerer. Der Mangel dieser Fähigkeit ist beim Kinde auffallend. Die verteilte (distributive) A. des Praktikers, Journalisten, Mediziners, Lehrers usw. — Tiefe u. Breite der A. stehen gewissermaßen im umgekehrten Verhältnis. Je nach der Enge der A. ist eine fluktuierende (schwebende, schwankende), eine fixierende (eindeutige) A. zu unterscheiden. Erstere hat ein großes Beobachtungsfeld, letztere ein kleines.

c) Die Untersuchungen über den *Verlauf* der A. zeigen die Umstellbarkeit, d. h. die Hinwendung auf ein neues Objekt, individuell äußerst verschieden (Psychotechnik, Berufspsychologie beim Trambahnführer usw.). Sehr bemerkenswert ist die Rhythmik in den Schwankungen der Tiefe, des Umfanges u. der Veränderung der A. in den beachteten Objekten während des Verlaufes. Wichtiger ist die Konstanz der A. bei gewöhnl. Denkobjekten: der eine kann die A. länger bei einem Objekt festhalten, der andere braucht öfter Anregung, der dritte versagt völlig (Flatterhaftigkeit). Bes. schwach ist die Konstanz beim Kind u. Kranken; aber auch beim Erwachsenen hat sie Grenzen. Daher *statische u. konstante, labile u. dynamische* A. *(Meumann)*. — Jede der artunterscheidenden Eigenschaften kann sich in vorherrschender Weise geltend machen; so bezeichnen die Eigenschaften zugleich Typen der A.

3. Als äußere Ursachen (Bedingungen) der A. kommen in Betracht: die Intensität des Reizes; dessen Neuheit, Seltenheit u. Abwechslung; relative Isolierung von der Umgebung u. räuml. Nähe zu unsern Sinnesorganen (Reklame, Ausstellungen). Gegenwirkung ist die Abstumpfung. Dazu kommen physiolog. Bedingungen: Gesundheit u. Frische, auch Genußmittel. Gegenteilig wirkt, was die Blutversorgung des Gehirns beeinträchtigt: schlechte Luft, verkehrte Ernährung usw. Zu den psychisch. Bedingungen gehört die Fähigkeit der Konzentration; das Interesse des einzelnen oder das, was mit den Neigungen u. Strebungen zusammengeht (Sammlerinteresse, Mutterliebe, Pflichtgefühl). Es kommen hinzu die Erwartung oder Einstellung; Reproduktionsprozesse: das vorhandene Wissen lenkt die A. auf das Ähnliche; die Aufrechterhaltung der A. ist um so leichter, je reicher an Kenntnissen der Geist ist *(Fröbes)*. Die wichtigste Bedingung ist der Wille oder die innerlich bestimmte Richtung auf das Objekt; er kann zur dauernden Willensrichtung oder zum Charakter werden, zumal wenn er mit dem Interesse eins geht (determinierende Tendenzen). — Auch aus dem Unterschiede der Ursachen ergeben sich Arten der A.: *sinnlich* bedingte u. *geistige* A., je nachdem ob sie wesentlich vom Sinnesreiz oder der geistigen Einstellung abhängt; *unwillkürl.* (passive) u. *willkürl.* (aktive) A.; damit ist wieder ein Unterschied von Typen gegeben.

II. Begleiterscheinungen, Folgen u. Wirkungen: Die Begleiterscheinungen

u. Folgen sind zumeist körperl. Art: Anpassung der Sinnesorgane, straffere Haltung des Körpers, der Glieder; man sieht es dem Menschen an, ob er aufmerkt. Sie können auch absichtlich unterdrückt werden; gleichwohl weisen sie auf tiefere, wenn auch nicht wesentl. Zusammenhänge hin. Ausdrucksbewegungen: Runzeln des Stirnmuskels u. ä. Rein reflektor., physiol. Erscheinungen (Hemmung des Atems, Einfluß auf den Blutkreislauf); Ermüdung, die durch den Halbschlaf der Träumerei behoben wird, nicht durch Abwechslung *(Fröbes)*.

Die erste Wirkung, wenn nicht gar das Wesen der A. *(Fröbes)*, ist die Förderung der beachteten Inhalte. Dies bedeutet für die Empfindungen Zunahme an Klarheit u. Deutlichkeit (Unterscheidbarkeit). Was ins Blickfeld aufgenommen ist, wird eher wahrgenommen (beschleunigte Reaktion bei den psycholog. Versuchen), von Begleiterscheinungen isoliert (Klanganalyse nach *Stumpf*), deutlicher erkannt. Sogar eine Verstärkung der Empfindung scheint statt zu haben *(Lehmann)*. Ferner ist die A. eine der Hauptbedingungen für die Bildung von Assoziationen (s. d.) (Lernen nach *Meumann* u. *Offner*); für die Hebung u. Beschleunigung von Reproduktionen (s. d.) (Erinnern: Die Treue der Reproduktion geht der A. parallel *[Wirth]*). Endlich ist die A. grundlegend für die Förderung der Vorstellungen u. Gedankenprozesse, also auch für das Erkennen u. Verstehen von Objekten. Die Vorstellungen können unter Umständen bis zu Halluzinationen gesteigert werden; ohne A. keine bewußten logischen Operationen. Die Gefühle u. Willensentschlüsse werden gefördert durch Beachtung ihrer Motive. Bestimmte Empfindungen u. Gefühle kommen nicht zustande, wenn die A. gestört wird (Schmerz), oder werden durch A. unterdrückt (Zorn), wohl auch gesteigert (Wohlgefallen an Gemälden, Freude; vgl. *Geiger*). Bei automatisch gewordenen Tätigkeiten (Klavierspielen, Turnen usw.) wirkt die A. störend, wenn sie auf einzelne Akte gerichtet, fördernd, wenn sie auf das Ganze eingestellt ist *(Messer)*.

III. Patholog. Störungen der A. sind die Dämmerzustände (Somnolenz, Sopor, Stupor, Koma [*v. Monakow*]). Extreme der A.sleistung sind patholog. abnorme Schwäche (bei Idiotie) oder Konzentration (fixe Idee), Einengung des Bewußtseins (klass. Beispiel die Hypnose).

IV. Theorien: Die älteren *Theorien* der A. waren metaphysisch: intellektualistisch *(Herbart)*, voluntaristisch *(Wundt)*, emotional *(Störring)*. *Dürr* unterscheidet Hemmungstheorien *(Herbart* u. *Wundt)*; Unterstützungstheorien (motorische Theorie von *Ribot* u. den Amerikanern, zentrosensorische Theorie von *G. E. Müller-Pilzecker* u. *Stumpf*); die Bahnungstheorie von *Ebbinghaus* u. *Dürr*: es soll der kausal-mechanische oder (besser) physiolog. Prozeß der A. dargelegt werden. Keine der Theorien bietet eine befriedigende Erklärung.

V. Päd. Bedeutung: Auf die päd. Bedeutung der A. hat zuerst *Herbart* geachtet, indem er willkürl. u. unwillkürl. A. unterschied, letzterer aber irrtümlich ausschlaggebende Rolle zuschrieb. Vor ihm suchte *Pestalozzi* die A. zu schulen, indem er gleichzeitig mehrere Beschäftigungen, wie Handarbeiten u. Lernen, durch die Kinder ausführen ließ; *Fröbel* erstrebte dasselbe Ziel durch verteilte Sinneseindrücke.

Die Bedeutung der A. für die Schule liegt darin: Nur wenn der Schüler einer bestimmten Gruppe von Bewußtseinsinhalten seine A. zuwendet, kann er an dieser Gruppe geistige Arbeit leisten. Im besondern sind durch die A. bedingt:

a) Die *Gegenstandserfassung*. Die Gegenstände kommen vorerst nur in das Blickfeld, ins Bewußtsein, werden perzipiert *(Leibniz, Wundt)*; sie werden zu Gegenständen für uns (werden apperzipiert), wenn die A. sich auf sie richtet. Indem wir unsere A. nacheinander verschiedenen Merkmalen des Gegenstandes zuwenden, vollziehen wir die äußerst wichtige Tätigkeit der *Analyse*. Wir betätigen isolierende Abstraktion, indem wir mit Hilfe der A. einzelne Momente oder Gegenstände für sich betrachten, generalisierende, indem wir auf gleiche oder ähnliche Merkmale bei verschiedenen Gegenständen achten u. dieselben nach diesen Merkmalen zusammenfassen. So wird die A. grundlegend für alles Erkennen, Benennen u. wissenschaftl. Forschen.

b) Die *Assoziation*, *Reproduktion* oder das *Lernen, Erinnern, Verstehen* (Begriffs- u. Bedeutungserlebnis, Festhalten von Gesichtspunkten). Bei den Gedächtnisversuchen hat sich gezeigt, daß unaufmerksames Lesen für das Behalten fast ergebnislos bleibt, daß erst gesteigerte A. das Lernen ermöglicht u. die Zahl der einprägenden Wiederholungen herabsetzt. Für die Reproduktionsprozesse, auf denen vor allem das Erkennen u. Verstehen (Herbarts Apperzeption) beruht, stellt die A. die Gesichtspunkte bereit, welche reproduziert u. im Bewußtsein festgehalten werden (als Begriffe): man sieht «Hierhergehöriges», «Passendes» u. schließlich die übergeordneten Gedanken *(Messer)*. Die Wirkung der A. ist bei dem am reichsten, der über die meisten Kenntnisse auf dem betr. Gebiete verfügt *(Messer)*.

c) Die *Ausbildung des Ichbewußtseins*, des *Willens* u. des *Charakters*. Die A. ist ein Verhalten des Ich; indem sie sich auf die Motive für Willensentschlüsse u. Gefühle richtet, werden diese beachtet, zur kritischen Prüfung bereitgestellt u. zu determinierenden Tendenzen ausgebildet. Das Leben stellt an eine wertvolle A. die Forderung, daß sie willkürlich in genügender Tiefe u. Dauer auf einen Gegenstand gerichtet werden kann *(Fröbes)*.

Die Verhältnisse der A. bei den Jugendlichen untersuchte *Meumann*. In den ersten Anfängen u. noch bis in die erste Schulzeit hinein zeigen die Kinder tiefe Konzentration, zugleich eine große Ablenkbarkeit, beides aus Schwäche. Die mangelnde Tiefe, die Ablenkbarkeit, die geringe Verteilung der A. ist zu beachten bei der Beurteilung der kindl. Lüge, beim ersten Rechenunterricht, beim Lesenlernen. *Ragnar Vogt* zeigte, daß die kindl. Mängel großer Verbesserung durch Übung fähig sind. Unter den andern Arten überwiegt bei Kindern die *schwankende* (fluktuierende) A.; *Ziel* der Erziehung muß die *fixierende* (eindeutige) A. sein, weil nur diese ein genaueres Beobachten u. besseres Lernen ermöglicht. Ferner zeigt sich bei Kindern mehr *unwillkürl.* (passive) u. *sinnl.* A. als *willkürl.* u. *geistige*. Die Bevorzugung der unwillkürl. u. sinnl. A. durch *Herbart* (interessanter Unterricht bzw. Anschaulichkeit) ist unter Umständen ein Vorzug der Lehrmethode, nicht aber Erziehungsziel; denn das Leben fragt nicht nach subjektiven Interessen, sondern nach Willenskraft u. Pflichtgefühl. Das Kind zeigt auch mehr dynamische, ständiger Antriebe bedürftige A. im Gegensatz zur statischen des Erwachsenen; Ziel ist wieder die Erziehung zu beharrl. A. Damit steht in gewissem Gegensatz die schwere Umstellbarkeit des Kindes in der Anpassung an eine neue Tätigkeit, zumal wenn damit ein Wechsel äußerer Umstände (Lehrpersonen) verbunden ist. In der individuellen Untersuchung dieser Umstellbarkeit liegt eine fruchtbare Quelle der Psychotechnik. Die körperl. Begleiterscheinungen treten beim Kinde bis zum 12. oder 13. Lebensjahr auffallender als beim Erwachsenen hervor, als Symptom der noch unentwickelten psych. A. Die Erziehung hat langsam auf Zurückdrängung derselben hinzuarbeiten, weil das Übermaß motorischer Entladungen ermüdet. Freilich ist ebenso vorteilhaft der Einfluß einer bestimmten Haltung beim Unterricht, weil damit eine gewisse Konzentration des Geistes Hand in Hand geht, die Haltung viele Störungen der A. beseitigt u. Mittel zur Willenserziehung ist. — Noch hat die Feststellung eine Bedeutung, daß die A. sowie die Umstellbarkeit wenig abhängig ist von dem Grade der Intelligenz (*Lobsien, Zillig*).

Schrifttum: G. E. Müller, Zur Theorie der sinnl. A. (1873); A. Pilzecker, Die Lehre von der sinnl. A. (1889); Th. Ribot, Psychologie de l'attention (Paris 1888); J. Kl. Kreibig, Die A. als Willenserscheinung (1897); E. Dürr, Die Lehre von der A. (³1923); K. Bühler, Art. A. im Handwb. d. Naturwiss. I (1912); H. Henning, Die A. (1925). Außerdem die Lehrbücher der Psychologie von Fröbes, Geyser, Messer, Ebbinghaus etc.; E. Meumann, Vorlesungen zur Einf. in die exper. Päd. I (²1916); A. Mager, Neue Versuche zur Messung der Geschwindigkeit der A.swanderung: Archiv f. d. ges. Psychol., Bd. 53, H. 4, S. 391—432. *J. Engert.*

Aufnahme u. Aufnahmeprüfung.

[A. = Aufnahme, AP. = Aufnahmeprüfung.]

I. In die Volksschule: Die Weimarer Verfassung (Art. 145) hat erneut die allgemeine Schulpflicht (s. d.) verankert, so daß jedes Kind in die vierjährige Grundschule (s. d.) aufgenommen wird. Im allgemeinen tritt jeweils am 1. April die Schulpflicht für die Neulinge ein, welche das 6. Lebensjahr bis zum 30. Juni (ausnahmsweise 30. Sept.) desselben Jahres vollendet u. die körperl. u. geistige Reife für den Schulbesuch erlangt haben. Von der A. befreien nur wichtige Gründe: Zurückbleiben in der Entwicklung, allzuweiter Schulweg u. Gewissensgründe. Die *Schulfähigkeit* (s. d.) wird durch Lehrer u. Arzt (Schularzt) festgestellt. Gesicht u. Gehör werden geprüft; die Mindestforderung für Größe ist 108 cm, Gewicht 18 kg, Brustumfang 52 cm, Schädelumfang etwa 50 cm; der Lehrer wird eine gewisse Ausdrucksfähigkeit, die Kenntnis der Grundfarben u. das Vorhandensein einfachster Zahlenbegriffe feststellen. Geistig Schwache werden der Hilfsschule (s. d.), taubstumme, schwerhörige, stark augenleidende Kinder möglichst Sonderklassen (s. d.) zugewiesen. Nervenkranke Kinder werden 1 Jahr zurückgestellt oder neuerdings im Schulkindergarten u. -hort (s. d.) bis zur Schulreife gefördert. Gegenüber dem unvernünftigen Drängen mancher Eltern nach möglichst rascher Einschulung ist im Interesse des Kindes mit den amtl. Vorschriften auf die Notwendigkeit der körperl. u. geistigen Reife hinzuweisen. Die regelmäßige Anwesenheit wenigstens eines Elternteils in den ersten Stunden u. das erhöhte Interesse, das vom Elternhaus bei diesem Anlaß der Schule entgegengebracht wird, hat die Schulleitung mancherorts klug benützt, um in besonderen *A.feiern* den Eltern für die Erziehung des Kindes u. die Zusammenarbeit von Schule u. Haus Wichtiges zu sagen.

Die sog. Vorschulklassen an öffentl. höheren Schulen sind durch Reichsgrundschulgesetz vom 28. IV. 1920 aufgehoben. Da die Frage der Entschädigung für die Aufhebung priv. Vorschulen erst noch geregelt werden muß, ist bis zum Erlaß eines Reichsentschädigungsgesetzes vorläufig noch die A. in *priv. Vorschulen* (s. d.), soweit solche noch vorhanden sind, zulässig.

II. In die höheren Schulen: 1. Für die männl. Jugend. Die Leitgedanken für die A. von Schulkindern in die höh. Schulen sind in der Reichsverfassung (Art. 146) festgelegt. Darnach ist «für die A. eines Kindes in eine bestimmte Schule seine Anlage u. Neigung, nicht die wirtschaftl. u. gesellschaftl. Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.... Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittl. u. höh. Schulen sind durch Reich, Länder u. Ge-

meinden öffentl. Mittel bereitzustellen, insbes. Freistellen u. Erziehungsbeihilfen (s. d.) für Kinder, die zur Ausbildung auf mittl. u. höh. Schulen für geeignet erachtet werden, bis zur Beendigung der Ausbildung.» Die Voraussetzung für die A. von Schulkindern in die höh. Schule ist durch die Grundschulgesetze vom 28. IV. 1920, 3. IV. 1925 bzw. 18. IV. 1925 geregelt. Darnach gilt die 4jährige Grundschulpflicht.

Die A. ist abhängig vom Bestehen einer AP., von der in *Preußen* (maßgebend ist der MinErl. vom 12. III. 1924) abgesehen werden kann, wenn zwischen der öffentl. Grundschule u. der mittleren u. höh. Schule eine Zusammenarbeit vorhergegangen ist u. Einigkeit über die A. herrscht. Die für das Bestehen der Prüfung erforderl. Kenntnisse müssen den Forderungen der Grundschule für die betr. Klasse genügen (Preußen; in andern Ländern sind bestimmte Kenntnisse vorgeschrieben, die etwa dem Unterrichtsziel des 4. Grundschuljahrs entsprechen). In *Preußen* ist ein *Prüfungsausschuß* vorgeschrieben, der zu gleichen Teilen aus Lehrern der Grundschule u. Lehrern der aufnehmenden mittl. oder höh. Schule zu bestellen ist unter Vorsitz eines Leiters einer höh. Schule am Ort. Die Prüfung geschieht in Gruppen, wobei stets je ein Lehrer der Grundschule u. der aufnehmenden Schule (Prüfender u. Schriftführer abwechselnd) mitzuwirken hat. Die Mitwirkung des letzten Klassenlehrers bei der Prüfung der von ihm unterrichteten Schüler beschränkt sich auf die Erstattung eines eingehenden schriftl. Gutachtens. Bei der Prüfung, die nicht öffentlich ist, können auch experimentelle Prüfungsmethoden angewendet werden. Die AP. soll sich nicht einseitig auf Verstand u. Kenntnisse richten. Bei Nichtbestehen kann die Prüfung erst nach 1 Jahre wiederholt werden (vorher nur mit Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde). Andere deutsche Länder (z. B. Baden) kennen auch bei Bestehen der Prüfung eine 6wöchige, unter Umständen zu verlängernde *Probezeit*.

Unzweifelhaft kann die 4jährige Grundschulpflicht bei bes. leistungsfähigen Schülern von päd. Beurteilung aus als Hemmnis empfunden werden. Daneben aber suchen Eltern aus rein wirtschaftl. (Zeitverlust!) oder politisch-sozialen Gründen (Abneigung gegen die «Volks»schule) Abkürzung der Grundschulzeit zu erreichen. In verschiedenen Ländern waren in den Grundschulen besondere Einrichtungen getroffen, die einen vorzeitigen Übergang vorbereiten sollten. Die zahlreichen Umgehungen der gesetzl. Vorschrift veranlaßten 1925 eine Regelung, die im Grunde die Ausnahmslosigkeit der vier Grundschulklassen durchbrach (Gesetz v. 3. IV. 1925), indem in besondern Fällen der Übergang nach 3 Jahren ermöglicht wird. Bleibt somit die 4jährige Grundschulzeit die Regel, so ist doch in Ausnahmefällen ihre Erledigung in 3 Schuljahren möglich. Aus päd. Gründen (bei der besondern Bedeutung gerade des 4. Schuljahres) ist jetzt im allgemeinen der Übertritt nach dem 3. Schuljahr nicht mehr angängig, sondern man läßt den Sprung innerhalb der Grundschulzeit machen. Es ist gestattet, von der 1. zur 3., nach $1^1/_2$ Jahren in die 3. u. nach 2 Jahren in die 4. Grundschulklasse überzugehen (Vereinbarungen der Länder 1925 u. 1926). Das *Überspringen* kann nur auf Antrag oder im Einverständnis mit den Erziehungsberechtigten geschehen, wobei die Entscheidung beim Schulleiter (auf Vorschlag des Klassenlehrers) liegt u. der Genehmigung der vorgesetzten Schulbehörde bedarf. Der ausnahmsweise vorzeitige Übergang soll erschwert werden durch die Prüfung jedes Einzelfalles durch die Schulaufsichtsbehörde u. Vorlegung eines eingehenden Gutachtens des Grundschullehrers u. eines beamteten Arztes. Damit soll vor allem gesundheitsschädigenden Folgen vorgebeugt, anderseits für wirklich begabte Schüler ein Hemmnis beseitigt werden (vgl. WTA. [= Weidm. Taschenausgaben] H. 33, S. 22 ff.).

Die A. aus späteren Volksschuljahren wird durch besondere *Förderklassen* (s. d.) u. die *Aufbauschulen* (s. d.) ermöglicht.

Für die A. in besondere Schularten (Handelslehranstalten, höhere Schulen usw.), in Lehrerbildungsanstalten, Päd. Akademien, Hochschulen usw. gelten bes. Vorschriften (s. jeweils d.).

Die A. Schulfremder in die übrigen Klassen der höh. Schulen richtet sich nach dem Ergebnis einer Prüfung, welche die Erreichung des Lehrziels der vorangegangenen Klasse (nach dem jeweiligen Lehrplan) nachzuweisen hat. Die Prüfung für die Oberstufe (bes. O II) ist bes. streng zu handhaben. Eine AP. ist nicht erforderlich, wenn der Neuling von einer Anstalt der gleichen Schulgattung unmittelbar oder nach längstens 6wöchiger Unterbrechung des Schulbesuchs kommt u. ein ordnungsmäßig ausgestelltes Abgangszeugnis vorlegt.

Die A. kann versagt werden, wenn es sich um einen Wechsel handelt, für den kein ausreichender Grund vorliegt; für die A. in die 3 oberen Klassen, insbes. einen Anstaltswechsel in der Prima, sind bes. Bestimmungen getroffen (WTA. H. 33, S. 74 ff.). Schwierigkeiten bezügl. des verschiedenartigen Beginns der neueren Fremdsprachen können bei einem notwendig gewordenen Übergang zu einer andern Schulform angemessen berücksichtigt werden.

2. Die A. für die weibl. Jugend erfolgt nach denselben Vorschriften wie an Knabenschulen. Außer der A. in VI kommt bes. Bedeutung den AP.en für U II u. O II zu, die den Übergang von den Zubringeranstalten (Rektoratschulen, höh. Mädchenschulen) ermöglichen.

Nach der vollen Eingliederung der Mädchenschulen in das höh. Schulwesen sind namentlich auch die Bestimmungen für die A. in die Oberstufe zu beachten (vgl. WTA. H. 33, S. 37 74 ff.).

Über die A. in *Frauenschulen* sowie in *Lehrgänge* u. *Seminare,* die der spezif. weibl. Berufsbildung dienen (Lehrgänge zur Ausbildung techn. Lehrerinnen, sozialpäd. Seminare, Wohlfahrtsschulen u. a.), vgl. die betr. Schulformen.

Für die A. *von Mädchen in Knabenschulen,* die sich in mittleren u. kleineren Städten aus wirtschaftl. u. sozialen Gründen mehr u. mehr durchsetzt, gelten in *Preußen* besondere Vorschriften (Erlasse vom 3. VI. 1922 u. 24. IV. 1923). Grundsätzl. wird u. a. gefordert, daß Lehrerkollegium u. Elternbeirat der betr. Knabenanstalt u. bei nichtstaatl. Schulen auch die zuständigen städt. Körperschaften mit der A. von Schülerinnen einverstanden sind. Für die Unterklassen (VI—IV) ist die A. in der Regel zu versagen, wenn sich an dem betr. Orte ein Lyzeum, eine höhere Mädchenschule oder eine Mittelschule befindet; im übrigen sind nach u. nach Erleichterungen der ursprünglich auf eine strenge Schülerauslese hinzielenden Bestimmungen erfolgt. Die AP. findet nach bestimmten Vorschriften statt. Es sollen nur bes. begabte Mädchen aufgenommen werden, deren Gesundheitszustand nach ärztl. Zeugnis zu Bedenken keinen Anlaß gibt (für die Best. s. WTA. H. 33, S. 46 ff.; für *Bayern* gilt die MinBek. vom 8. VI. 1928 [K.-Min.-Bl. S. 274]; für das Allgemeine der vom Standpunkt der Mädchenerziehung aus als bedauerlich zu bezeichnenden Entwicklung vgl. Art. Koedukation).

Schrifttum: W. Hische, Von der Grundschule zur höheren Schule. Die Praxis der Begutachtung des Grundschülers (1926); T. G. Hermann, A.- u. Entlassungsfeier in der Volksschule. Eine Handreichung für Schulleiter (1925).

I. u. II. 1. *F. Schaub.* II. 2. *A. Pfennings.*

Aufsatz u. Aufsatzunterricht.

[A. = Aufsatz.]

I. Begriffsbestimmung: Der A.unterricht ist ein wesentl. Teil des Deutschunterrichts (s. d.). Unter A. verstehen wir im weiteren Sinne eine in sich geschlossene schriftl. Darstellung, die auf engerem Raum eine Spracheinheit gestaltet. Die *Stilgattungen* des Berichts, der Erzählung, der Beschreibung, der Schilderung, des Briefs, des Zwie- u. Wechselgesprächs, der Betrachtung, der Abhandlung haben in gleicher Weise Anteil am A. Im Gegensatz zu den *Niederschriften* sprechen wir vom A. im engeren Sinne. Jene gestalten einfache Vorgänge oder Eindrücke zu kurzen Spracheinheiten schriftlich aus; dieser gibt größere, im innern u. äußern Aufbau abgeschlossene sprachl. Darstellungen, die einen Stoff gedanklich durchdringen. Dieser «große A.» erläutert, erörtert, untersucht, begründet, beweist, widerlegt, rechtfertigt. Er unterscheidet sich von einem *wissenschaftl. Werk* über eine Frage dadurch, daß in ihm v n einem bestimmten Standpunkt aus das Wesentliche aus größeren Zusammenhängen herausgearbeitet wird. Neben solchen, auf das Sachliche gerichteten Abhandlungen steht der persönl. A. Er kann Erlebnis-A., Beobachtungs-A., Bekenntnis-A. sein. Eine Sonderform bildet der Zeichen-A., bei dem das Wort durch das Bild veranschaulicht wird.

II. Geschichtl. Entwicklung: Bis zum Ausgang des 18. Jahrh.s war der deutsche A. nach Ziel u. Inhalt von den lateinischen Stilübungen abhängig; das Ziel war Beredsamkeit (Eloquenz), der Inhalt die sog. *allgemeinen Themen* (Aussprüche, Sentenzen). Die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrh.s bringen den *literarischen A.,* seitdem die deutsche Dichtung im Deutschunterricht Raum gewonnen hat (Rückwirkung der romantischen Geistesbewegung auf die Schule). In der 2. Hälfte des Jahrh.s, durch den maßgebenden Einfluß von *E. Laas,* soll der A.unterricht zu einer wissenschaftl.-philosophischen Vorschule werden. Klare Begriffserkenntnis, straffe Gedankenordnung (Gliederung), zwingend logischer Aufbau sind die Hauptforderungen. Laas geht in dieser Zielsetzung des A.es zu weit; ihr fehlt die jugend-psycholog. Einstellung zum Schüler. Neben die allgem., literar. u. *wissenschaftlichen,* namentlich *ethischen A.stoffe* tritt mit dem Ausgang des 19. Jahrh.s das *geschichtl.* u. *bürgerkundl. Thema. R. Lehmann* u. *P. Geyer* zeigen die Methodik, die Auswahl der Stoffe u. die Stoffgestaltung Anfang des 20. Jahrh.s. Der literarisch-ästhetische A. wiegt bei ihnen vor.

Die Kritik am A. setzt mit der Jahrh.wende ein; *Schopenhauer* u. *Nietzsche* waren schon früher für eine stärkere Pflege sprachl. Form eingetreten. Der alte A. bindet den Schüler an Stoffe, die oft über seine Vorstellungsfähigkeit u. Denkkraft hinausgehen u. ihn so zur Phrase verleiten; er zwingt zur Nachahmung, statt schöpferische Sprachkräfte zu entfalten; er vernachlässigt die Sprachform, indem er im wesentlichen logische Sprachrichtigkeit fordert; er kennt die *sprachl. Eigenart der Altersstufen* nicht u. unterdrückt so das natürliche Wachstum der Ausdrucksfähigkeit.

III. Bildungsziel: Die Reformbestrebungen der Gegenwart nahmen ihren Ausgang von der Volksschule, nachdem schon *R. Hildebrand* 1867 in seinem noch nicht veralteten Werk «Vom deutschen Sprachunterricht» für eine *lebensvolle Sprachpflege* eingetreten war. Vorkämpfer des *Erlebnis-A.es* u. einer natürlichen, der Alterstufe der Jugend gemäßen Stilform sind *Jensen* u. *Lamszus, Anthes* u. der Schweizer *O. v. Greyerz.* Die Schulreformen seit der *Reichsschulkonferenz* (s. d.) haben auf der Volks-, Mittel- u. höh. Schule die Umgestaltung des A.unterrichtes angebahnt. Für die höh. Schule sind die Arbeiten von *W. Schneider* bahnbrechend u. grundlegend. Er fordert als Bildungsziel des A.unterrichtes die Erziehung zur *Zwecksprache,* zu Wahrhaftigkeit, Sachlichkeit u. Genauigkeit, Klarheit, Zweckmäßigkeit, Kürze, Anschaulichkeit.

IV. Unterrichtsstoff u. Unterrichtsverfahren: Die neuen Bestimmungen zum A.unterricht gehen von jugendpsycholog. Voraussetzungen aus. Sie berücksichtigen die seelische Einstellung des Kindes u. Jugendlichen. So gilt für die Grundschule u. etwa die zwei ersten Jahre der Mittel- u. höheren Schule, daß das Kind naiv erlebt (1); so für die weiteren Jahre der Volks-, Mittel- u. höheren Schule, daß Knaben u. Mädchen nach anschaulichem Verständnis streben (2); so für die Jugendlichen der Oberstufe der höheren Schule, daß sie die Erscheinungen gedanklich durchdringen. Die Pflege des schriftl. Ausdrucksvermögens in den Berufsschulen erstreckt sich lediglich auf den guten Gebrauch der Zwecksprache in ihren einfacheren Formen (3).

1. Der schöpferische sprachl. Ausdruck wird vom 1. Schuljahr an in mündl. Übungen gepflegt. Mit der Festigung der Schreibfähigkeit beginnen die Niederschriften. Das Schreiben ist hier nur ein anderes Sprechen. Diese ersten Versuche, von der mündl. Darstellung aus bei möglichst freier Wahl der Stoffe oder freier Gestaltung eines Stoffkreises zur schriftl. Darstellung zu kommen, werden über die Grundschule hinaus planmäßig fortgesetzt. Niederschriften über Erlebtes, Gesehenes, Erzähltes, Gelesenes, ferner Ausgestaltungen u. Umgestaltungen von Märchen u. Geschichten gehen Hand in Hand mit Stilübungen (Wortschatzübungen auf Grund eigener Beobachtungen u. im Anschluß an Gelesenes, Einsatz-Übungen, Übungen im Bilden u. Verknüpfungen von Sätzen).

2. Für das Alter von etwa 12 bis 15 Jahren tritt der Beobachtungs-A. in den Vordergrund, damit auch die Stilgattungen des Berichts, der Beschreibung u. der Schilderung (auch in den Formen des Tagebuchs u. des Briefs). Die Anschauung herrscht also vor, das Gedachte, Abstrakte bleibt noch zurück. Die Stilübungen der Unterstufe werden in diesen Schuljahren fortgesetzt; dazu treten das Zusammenstellen u. Vergleichen sinnverwandter Wörter, Übungen im Finden des treffenden Ausdrucks, auch durch das Erschließen des Gegensatzes, Wörtersammlungen aus Mundart u. Fachsprache, Übungen im Kürzen umständlicher u. weitschweifiger Darstellungen, ferner im Ersetzen von Fremdwörtern durch einen deutschen Ausdruck.

3. Vom Übergang der Mittelstufe zur Oberstufe der *höheren Schule* werden hauptsächl. Zusammenhänge untersucht u. erörtert, die das Denken in Gegenständen u. Ereignissen findet. Auf der Oberstufe überwiegt die Darstellungsform der Abhandlung. Die Betrachtung u. Schilderung in einer höheren, vergeistigten Form bieten, namentlich für Mädchen, auch hier geeignete Stoffe, das sprachl. Ausdrucksvermögen zu bilden. Auch die Inhaltsangabe eines größeren Sprachganzen ist eine für die Oberstufe angemessene Aufgabe. Große Facharbeiten, sog. Jahresarbeiten, geben die Möglichkeit, umfassendere Stoffe ausführlich zu behandeln. Den Stoff dazu können die Schüler aus jedem beliebigen Unterrichtsfach wählen. Stilübungen gehen neben dem A. her; ferner Sammlungen sinnverwandter Wörter, Übungen im Kürzen u. im Finden des treffenden Ausdrucks, Übersetzungen aus den Fremdsprachen, sprachästhetische Übungen, namentlich an künstlerischer Prosa.

Die *Berufsschule* beschränkt sich bei ihren Niederschriften auf die Erziehung zum sachl. Gebrauche der Zwecksprache. Berichte, Beschreibungen, Zeichenaufsätze u. ä. werden dort in enger Beziehung zu den übrigen Aufgaben der Berufsschule geübt.

Schrifttum: A. Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts (1907); O. v. Greyerz, Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung (^{2}1921); S. Engelmann, Methodik des deutschen Unterrichts (^{3}1929); A. Jensen u. W. Lamszus, Der Weg zum eigenen Stil (1912); L. Müller, Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule (^{4}1929); W. Schneider, Deutscher Stil- u. A.unterricht (^{3}1929); B. Christiansen, Die Kunst des Schreibens (1921); G. Wenz, Der deutsche Arbeitsunterricht, II: Sprach-, Stil- u. A.unterricht (1928); W. Schneider, Übersicht über neuere u. ältere Schriften zum Stil- u. A.unterricht, in: Ztschr. für Deutschkunde, Jhrg. 1927, H. 1, S. 73—77, H. 2, S. 150—157; R. Hauser, Der Stilbegriff in der Theorie des A.-unterrichts, in: Vierteljahrschr. für wiss. Päd., Jhrg. 3, H. 3, S. 389—407; H. Steinert u. P. Zinke, Der A.unterricht in den berufl. Schulen. Theorie u. Praxis (^{2}1927); A. Stiegele, Die A.stunde in der ländl. Fortbildungsschule (1926); F. Behr, Aus der Werkstatt des freien A.es. Eine Methodik des A.-unterrichts (1926); K. Linke, Der freie A. (1928, 5. Aufl. von «Der deutsche A. auf der Unter-, Mittel- u. Oberstufe»); A. Schmieder, Der A.unterricht auf psycholog. Grundlage (^{3}1916); A. Lieb, Der A.unterricht in der Volksschule I (^{4}1915); W. Zeuch, Ein Weg zum Erfolg im freien A. (^{2}1928); F. Gansberg, Der freie A. Seine Grundlagen u. seine Möglichkeiten (^{3}1926); O. Karstädt, Freie Aufsätze u. Niederschriften aus Erfahrung u. Unterricht ($^{7 u. 8}$1929).

G. Wenz.

Auge u. Augenkrankheiten.

I. Bau des Auges: Das A., das paarige Endorgan des Sehvermögens, liegt in je einer kegelförmigen Höhlung des Gesichtsschädels. Es stellt ein annähernd kugelförmiges Gebilde dar, welches auf einem Fettpolster beweglich ruht.

Der Durchmesser in der Richtung vorn-hinten beträgt im Regelzustand 24 mm; die übrigen Durchmesser weichen davon mehr oder weniger ab. Die äußere Umhüllung wird gebildet von einer derben weißen Haut, der *Lederhaut*. Vorn ist in dieselbe eine rundliche, etwas stärker gewölbte, durchsichtige Haut fensterartig eingesetzt, die

Hornhaut, während nasenwärts vom hinteren Pol ein rundl. Loch dem Ansatz des Sehnerven dient. Die nach vorn gerichtete Oberfläche der Lederhaut, nicht aber die Hornhaut ist bedeckt von einer dünnen, weichen, dehnbaren Haut, der *Bindehaut,* welche sich auf die Innenfläche der beiden Lider umschlägt. Das ganze Gebiet der Bindehaut, der «Bindehautsack», ist ein für die regelrechte Tätigkeit des A.s überaus wichtiges Gebilde; es ermöglicht die reibungslose Bewegung, hat zudem die Aufgabe, Schädlichkeiten, welche von außen auf die Oberfläche des A.s einwirken, unwirksam zu machen. Mit dem Bindehautsack in enger Beziehung stehen die tränenabsondernden u. tränenabführenden Gebilde. Hinter der Hornhaut, durch eine klare, wässerige Flüssigkeit davon getrennt, liegt die nach ihrer verschiedenen Färbung benannte *Regenbogenhaut (Iris),* welche die hintere Begrenzung der *Vorderkammer* bildet u. in ihrer Mitte ein kreisrundes Loch zeigt, das *Sehloch (Pupille),* welches die Fähigkeit hat, sich selbsttätig zu verengern oder zu erweitern, je nach der Stärke der Belichtung. Unmittelbar hinter der Regenbogenhaut liegt die *Kristallinse,* ein linsenförmiges, glasartig durchsichtiges Gebilde mit einer vorderen schwächer u. einer hinteren stärker gewölbten Oberfläche, welches die Fähigkeit hat, seine Wölbungen willensgemäß zu ändern. Der Raum zwischen Linsenvorderfläche u. Hinterfläche der Regenbogenhaut ist die Hinterkammer; der Raum zwischen Hinterfläche der Linse u. hinterer Wand des Augapfels wird ausgefüllt von einer klaren, gallertartigen Masse, dem *Glaskörper.* Die Regenbogenhaut ist mit ihrem äußern Umfang, der «Wurzel», an der Grenze zwischen Hornhaut u. Lederhaut befestigt, setzt sich nach hinten fort in den vielfach gefalteten *Strahlenkörper,* dem ein ringförmiger Muskel außen aufliegt, noch weiter nach hinten in die auf der innern Lederhautfläche aufliegende *Aderhaut,* eine dunkelgefärbte Haut, die zum größten Teil aus Blutgefäßen besteht, welche von außen nach innen sich in flächenförmige Netze verzweigen u. nach innen mit einem dichten Haargefäßnetz abschließen. Auf der Aderhaut liegt als innerste, tapetenartige Auskleidung die *Netzhaut,* eine flächenförmige Ausbreitung lichtempfindlicher Nervenzellen u. -fasern von höchst verwickeltem Bau. Die äußerste Schicht bilden die im eigentl. Sinne lichtempfindl. Elemente, die *Stäbchen* u. *Zapfen,* von der Aderhaut durch eine gefärbte Zellschicht getrennt, welche die Erregbarkeit der ersteren regelt. Die innerste Schicht der Netzhaut bilden die Nervenfasern, welche aus allen Richtungen der Netzhautinnenfläche gegen das erwähnte Loch in der Lederhaut zustreben u. sich dort zum *Sehnerven* sammeln, der als Strang von 4 mm Dicke gegen die Spitze der knöchernen A.nhöhle verläuft u. durch einen Knochenkanal in die Schädelhöhle eintritt. Die Sehnerven beider Seiten streben an dem Boden des Schädelraumes aufeinander zu, treffen sich etwas vor der Mitte u. gehen dort eine teilweise *Kreuzung* ein, indem von jedem Sehnerv etwa die Hälfte auf die andere Seite tritt, dort mit der gleichseitig bleibenden Hälfte des andern sich zu dem *Sehstrang* verbindet. Beide Sehstränge verlaufen weiterhin an der Unterfläche des Gehirns gegen die im hintersten Drittel des Mittelhirns liegenden Sehknoten («Optikusganglien»), finden dort durch Umschaltung Anschluß an die weiter aufsteigende Sehbahn, die als *Sehstrahlung* durch das Hirnmark zur Rinde des *Hinterhauptlappens* zieht. Dort ist die *Endstation* der Sehstrahlung.

II. Sehvorgang: Der Vorgang des Sehens spielt sich nun in folgender Weise ab: Die optischen Mittel des A.s entwerfen auf der Netzhaut ein verkleinertes umgekehrtes Bild der Gegenstände der Außenwelt, genau so wie ein Bild auf der Mattscheibe eines photographischen Apparates. Dieser zusammengesetzte Lichtreiz wird durch den Sehnerv u. Sehstrang geleitet bis zur Hinterhauptshirnrinde, wo infolge der Anordnung der Zellen ein gleiches Bild zustande kommt wie in der Netzhaut. Von der Endstation der Sehbahn in der Hirnrinde gehen Nervenfasern zu den verschiedensten entfernt liegenden Teilen des Gehirns hin, die das Sehzentrum mit andern höheren geistigen Zentren in Verbindung setzen *(Assoziationsfasern).* Diese Verbindungen des Sehzentrums mit den Denkzentren ermöglichen das *Verständnis des Gesehenen.* Sind diese Verbindungen vom Sehzentrum nach den höheren Zentren unterbrochen, so ist das Verständnis des Gesehenen aufgehoben, es tritt «*Seelenblindheit*» ein.

Die *Sehschärfe* eines A.s ist bestimmt durch die Fähigkeit, zwei Punkte der Außenwelt als gesondert zu erkennen. Je kleiner die Entfernung dieser Punkte voneinander, um so größer die Sehschärfe, u. umgekehrt. Die Sehschärfe ist abhängig von regelrechten brechenden Mitteln u. regelrechter Beschaffenheit der bildaufnehmenden u. -leitenden Gebilde. Sie hat eine Grenze durch den Bau der Netzhaut bzw. durch die Größe u. Anordnung der Stäbchen u. Zapfen. Praktisch ausgeführt wird die *Sehschärfenprüfung,* indem festgestellt wird, ob Buchstaben oder Zahlen bestimmter Größe in bestimmten Entfernungen gelesen werden können.

Von *Amblyopie* spricht man, wenn die Sehschärfe mehr oder weniger herabgesetzt ist, von *Amaurose,* wenn die Sehkraft vollständig erloschen ist. Erstere kann ihre Ursache sowohl in den brechenden Mitteln haben als auch in den lichtaufnehmenden u. leitenden Teilen, letztere hat sie meist in Veränderungen der Netzhaut u. des Sehnerven.

Das regelsichtige (rechtsichtige, emmetrop.) A. ist bezüglich der Brechkraft seiner brechenden Mittel so gestaltet, daß scharfe Bilder ferner Gegenstände auf der Netzhaut abgebildet werden. Erregen nähere Gegenstände die Aufmerksamkeit, so muß die Brechkraft des A.s zunehmen, um scharfe Bilder derselben zu erhalten. Die Fähigkeit des A.s, seine Brechkraft in einem solchen Falle zu steigern, die *Akkommodation,* ist an die regelrechte Elastizität der Linse gebunden u. wird dadurch bewirkt, daß infolge Zusammenziehung des Strahlenkörpermuskels die Linse die Möglich-

keit erhält, sich stärker zu wölben. Es ist aber eine biolog. Eigenschaft der Linse, schon frühzeitig an Elastizität abzunehmen, u. zwar in einem Maße, das in einem gesetzmäßigen Verhältnis zum Lebensalter steht. Mit dem 45. Lebensjahr etwa ist die Elastizität der Linse so weit eingeschränkt, daß die Wirkung des Strahlenkörpermuskels nicht mehr imstande ist, eine solche Zunahme der Linsenwölbung zu erreichen, wie sie zur scharfen Abbildung naher Gegenstände auf der Netzhaut notwendig ist. Die *Altersweitsichtigkeit (Presbyopie)*, wie man diesen Zustand nennt, ist also keine Krankheit, sondern eine biolog. Gesetzmäßigkeit. Das, was der Brechkraft der Linse abgeht, kann aber durch Sammelgläser vor dem Auge (Brillengläser) ersetzt werden. Der Presbyopie in ihrem Wesen steht nahe die *Linsenlosigkeit (Aphakie)*. In seltenen Fällen kommt es vor, daß die Linse durch einen Entwicklungsfehler im Bereiche des Sehloches fehlt *(Verlagerung der Linse)*. Viel öfter wird das Fehlen der Linse bedingt durch Verletzung, welche zu Trübung u. Aufsaugung der Linse Veranlassung gibt, oder durch Operation im Falle einer krankhaften Trübung der Linse. Der Verlust der Linse bedingt einen großen Verlust an Brechkraft des A.s, der allerdings durch starke Sammelgläser ausgeglichen werden kann, ferner einen Verlust der Anpassungsfähigkeit des A.s für die Nähe (Akkommodation). Gut angepaßte Gläser bringen dabei wirksame Hilfe.

III. Augenanomalien: Von der *Regelsichtigkeit (Emmetropie)* im obigen Sinne weichen aber sehr viele A.n ab. Das liegt an der Abweichung entweder der Gestalt der A.n oder ihrer Brechkraft von der regelrechten. Letzteres ist seltener der Fall, in der überwiegenden Zahl ist die *Refraktionsanomalie* Folge regelwidriger Form *(Länge)* des A.s. Diese ist aber in den meisten Fällen angeboren, vererbt oder entwickelt sich durch *erbl. Anlage* im Laufe des Lebens.

Die *Übersichtigkeit (Hypermetropie)* stellt einen Zustand des A.s dar, bei dem die von fernen Dingen ausgehenden parallelen Strahlen nicht in der Netzhaut, sondern hinter derselben vereinigt werden, in der Netzhaut daher verschwommene Bilder liefern. Ursache ist eine regelwidrige Kürze des A.s, die zu der Brechkraft der brechenden Mittel im Mißverhältnis steht. Übersichtigkeit ist immer angeboren u. ausgesprochen erblich. Im frühen Lebensalter hat das A. die Fähigkeit, *unbewußt* durch stärkere Wölbung der Linse den relativen Mangel an Brechkraft ganz oder z. T. auszugleichen, die Übersichtigkeit bleibt «latent». Mit abnehmender Akkommodation (s. o.) gelingt das aber immer weniger; es stellt sich mangelhaftes Sehen, meist auch mit unangenehmen Beschwerden (Kopfschmerz) ein. Die *schnelle Ermüdbarkeit* des übersichtigen A.s ist recht häufig die Ursache, weshalb Kinder in der Schule nicht vorwärtskommen. Sie werden für träge u. widerspenstig gehalten u. oft genug dafür bestraft. Und doch ist daran die mangelhafte Beschaffenheit der A.n schuld, die zu beheben ein leichtes ist. Eine dem Grade der Übersichtigkeit entsprechende Sammelgläserbrille (Konvexbr.) vermag mit einem Schlage alle Beschwerden zu beseitigen.

Im Gegensatz zur Übersichtigkeit ist die *Kurzsichtigkeit (Myopie)* der Zustand des A.s, bei welchem infolge Zunahme der Achsenlänge über das Regelmaß die Netzhaut von den brechenden Flächen so weit abrückt, daß eine Vereinigung der von fernen Dingen ausgehenden Lichtstrahlen nicht *in* der Netzhaut, sondern *vor* ihr stattfindet. Jahrzehntelang war man in dem Irrtum befangen, daß die Kurzsichtigkeit eine Folge der Schule sei, u. hat sich abgemüht, Erklärungen für die aus der Schularbeit angeblich erwachsenden Schäden für das A., die in Kurzsichtigkeit sich äußerten, zu finden. Damit hat die Forschung der letzten drei Jahrzehnte aufgeräumt.

Man ist vielmehr zu der Erkenntnis durchgedrungen, die Kurzsichtigkeit stelle, wenigstens die niederen u. mittleren Grade, ein zufolge einer angeborenen u. vererbl. Anlage während des Wachstums erfolgendes übermäßiges Längenwachstum des A.s dar. Daß *übermäßiger* Gebrauch des A.s zum Nahesehen dabei auch eine fördernde Rolle spielen kann, braucht nicht in Abrede gestellt zu werden. Während die niederen u. mittleren Grade der Kurzsichtigkeit eine Abart in der Form des A.s darstellen, liegt *hohen* Graden der Kurzsichtigkeit zweifellos ein krankhafter Vorgang zu Grunde, der sicher auch erblich bedingt ist; diese Fälle laufen oft in Entartung der innern A.nhäute aus. Jede Kurzsichtigkeit eines Kindes im schulpflichtigen Alter erfordert das Tragen einer Brille. Die Ansicht, die Brille sei dem Kurzsichtigen schädlich u. trage zur Zunahme der Kurzsichtigkeit bei, ist sicher falsch. In den letzten Jahren wird von Amerika aus eine rege Bewegung gegen die Brille betrieben, auch in Deutschland sind «Schulen» entstanden, welche die Kurzsichtigkeit bzw. Brechungsfehler überhaupt ohne Brillen durch «Übungen» beseitigen zu können angeben. Diese Bemühungen stellen nur eine geschäftl. Ausbeutung der Kurzsichtigkeit dar.

Für die geistige Entwicklung eines Kindes mit Kurzsichtigkeit ist die Brille von einer nicht hoch genug zu schätzenden Bedeutung. Undeutliche Netzhautbilder der Umwelt beeinträchtigen die Geistes- u. Charakterbildung mehr, als man gemeiniglich glaubt.

Eine besondere Art von Brechungsfehler stellt der *Astigmatismus («Stabsichtigkeit»)* dar. Sein Wesen ist *Ungleichheit der Brechkraft in verschiedenen Meridianen des A.s*, z. B. im horizontalen Meridian Rechtsichtigkeit, im vertikalen

Meridian Kurzsichtigkeit. Er ist fast immer angeboren u. oft mit Übersichtigkeit oder Kurzsichtigkeit verbunden. Astigmatismus setzt die Sehschärfe herab u. verursacht, selbst in geringen Graden, mangelhafte Ausdauer beim Arbeiten u. häufig Kopfschmerzen. Durch passende Gläser wird die Sehschärfe oft bis zur Regel gesteigert, u. die Beschwerden werden behoben.

Nicht selten sind die Fälle, in denen die Brechkraft beider A.n verschieden ist: Kurzsichtigkeit oder Übersichtigkeit verschiedenen Grades, Kurzsichtigkeit eines, Übersichtigkeit des andern A.s. Dieser Zustand wird als *Anisometropie* bezeichnet.

Nur eine sorgfältige Untersuchung klärt diese Zustände u. gibt die Mittel zur Behebung der daraus erwachsenden Beschwerden in die Hand. Brechungsfehler aller angegebenen Arten verursachen nicht selten, wie schon angedeutet, mehr oder minder ausgeprägte Beschwerden bes. bei andauerndem Sehen *(Asthenopie)*. Die Mittel zur Abhilfe sind meist optischer Art u. dem Einzelfall anzupassen.

In der Regel sind die beiden A.n durch ihre Verbindungen mit der Umgebung so gelagert, daß beim Blick in die Ferne ihre Gesichtslinien (*annähernd* die Durchmesser vorn-hinten) parallel gerichtet sind; dabei fallen die Bilder des fernen Gegenstandes der Aufmerksamkeit auf die Netzhautmitte. Von dieser «Primärstellung» aus werden sie durch je 6 Muskeln in die durch den Gegenstand der Aufmerksamkeit geforderte Richtung eingestellt, so wie der letztere seine Lage im Raume ändert. Die stets gleichmäßige Einstellung beider A.n derart, daß der Gegenstand der Aufmerksamkeit auf den Netzhautmitten, die daneben liegenden Sehdinge auf gleichweit davon entfernten (identischen) Stellen beider Netzhäute abgebildet werden, ist Vorbedingung für die Fähigkeit der *Raumwahrnehmung*, das *räuml. (stereoskopische) Sehen*. Die Raumwahrnehmung mit *einem* A. allein ist *unvollkommen*, kann aber durch Übung u. Gewöhnung zu verhältnismäßig hoher Vollkommenheit gesteigert werden.

Das normale menschl. A. hat die Fähigkeit, alle Strahlen, in welche das Sonnen- oder künstl. Licht durch ein Prisma zerlegt werden kann, als Lichtreize *verschiedener* Art zu empfinden, *Farben* genannt. Durch Erkrankungen, welche ihren Sitz in der Netzhaut oder im Sehnerv haben, können die von Strahlen bestimmter Wellenlänge ausgelösten Empfindungen «rot, grün, blau» verändert werden, gänzlich oder als farbige ausfallen. Angeborene Störungen des *Farbensinns* sind häufig; an *Rotgrünblindheit* (bei der alle Strahlen des Spektrums nur als zwei farbige Empfindungen *gelb u. blau* wahrgenommen werden) leiden 4 % aller Männer, 0,4 % aller Frauen. *Gelbblaublindheit* ist außerordentlich selten, häufiger die *totale Farbenblindheit*, die durch das Fehlen jeglicher farbigen Wahrnehmung charakterisiert ist, bei der also die Strahlen des Spektrums nur als Helligkeiten verschiedenen Grades empfunden werden. Den verschiedenen Formen der angeborenen Farbenblindheit liegen wohl sicher Anomalien im Bau der Netzhaut zu Grunde. Diese sind in bestimmter Form vererblich.

Unter *Schielen* im allgemeinen Sinne des Wortes versteht man den Zustand der A.n, bei welchem sich die Gesichtslinien (welche nur annähernd mit dem Durchmesser vorn-hinten zusammenfallen) nicht in dem gewollten Dingpunkt schneiden. Die gewöhnl. Form des Schielens ist das Begleitschielen, so genannt, weil das schielende A. die Bewegungen des andern («fixierenden»), wenn auch in regelwidriger Stellung, begleitet. Nach der Richtung, in welcher die Gesichtslinie des schielenden A.s von der regelrechten abweicht, nasen- oder schläfenwärts, unterscheidet man das Einwärts- u. Auswärtsschielen. Selten sind Abweichungen nach oben oder unten allein. Das Schielen im Kindesalter ist fast immer ein Einwärtsschielen. Dieser Form liegt so gut wie immer ein angeborener (erbl.) Fehler im Bau eines der A.n oder des A.nbewegungsapparates oder beides zu Grunde. Es ist allerdings oft sehr schwer, ausfindig zu machen, wo im Einzelfall der Fehler steckt. Jede Schielbehandlung hat mit dieser Aufgabe zu beginnen. Meist läuft die Behandlung fürs erste darauf hinaus, vorhandene Brechungsfehler, insbes. Übersichtigkeit, durch Brillen auszugleichen, weiterhin durch stereoskopische Übungen mit geeigneten Bildern das Zusammensehen beider A.n (die «Fusion») anzuregen. Operation kommt erst in Betracht, wenn die friedl. Mittel erfolglos erschöpft sind. Nur erfahrene Fachärzte sind imstande, Schielbehandlung mit Erfolg in die Hand zu nehmen.

IV. Augenkrankheiten: Von den Erkrankungen kommen an dieser Stelle nur solche zur Sprache, welche vorwiegend im Kindesalter auftreten. Das sind vor allem die Erkrankungen des äußern A.s, der Binde- u. der Hornhaut.

Erkrankungen der Bindehaut sind oft in ausgesprochenem Maße *übertragbar («infektiös»)*. Sie befallen oft ganze Schulklassen u. werden von hier aus in die Bevölkerung weitergetragen. Darum ist es wichtig, daß Kinder, welche gerötete, lichtscheue A.n haben u. auf Befragen angeben, daß ihre A.n des Morgens verklebt sind, frühzeitig dem Schul- oder Facharzt vorgeführt u. gegebenenfalls bis zur Heilung von der Schule ferngehalten werden. Durch Unterlassung dieser Maßnahme können weite Bevölkerungskreise schwer geschädigt werden. Bindehautentzündungen der gewöhnlich vorkommenden Arten sind aber meist durch ärztl. Behandlung mehr oder minder schnell heilbar. Liegt jedoch den oben beschriebenen Erscheinungen eine konstitutionelle Erkrankung, insbes. die *Skrofulose* zu Grunde, so richtet sich die Behandlung vor allem gegen

diese. Gerade solche Kinder sind oft eine schwere Belastung für die Schule, da die häufigen Rückfälle zu oft langen Schulversäumnissen Veranlassung geben. Solche Kinder sollen, abgesehen von der Notwendigkeit dauernder ärztl. Überwachung, jedes Jahr die Ferien in einem Solbad oder einer Walderholungsstätte verbringen. Durch unermüdliche, sorgfältige Pflege können sie selbst vor großem Schaden u. die Allgemeinheit vor schwerer Belastung bewahrt werden. Die eitrige Bindehautentzündung der Neugeborenen, die früher die Blindenanstalten bevölkerte, ist heutzutage sehr selten geworden; ihre Verhütung durch die den Hebammen zur Pflicht gemachten Maßnahmen ist einer der glänzendsten Erfolge der neuzeitl. Gesundheitspflege.

Chronische Entzündung der Lidränder, nicht selten familiär erblich, bedarf je nach ihrer Eigenart sorgsamer Pflege nach ärztl. Anweisung, um dauerndem Schaden vorzubeugen.

Innere Erkrankungen des A.s sind im Schulalter selten. In der Nachkriegszeit haben sich allerdings *chronische Entzündungen der Aderhaut* auf tuberkulöser Grundlage gehäuft, ebenso *Hornhaut-* u. *Regenbogenhautentzündungen* durch *ererbte Syphilis. Linsentrübung* («*grauer Star*») kommt im Kindesalter nicht so häufig vor, ist oft angeboren, bleibt oft partiell, erfordert dann nur Brillen, hin u. wieder, bes. wenn die ganze Linse sich trübt, operative Behandlung. *Erkrankungen der Netzhaut* u. des *Sehnerven* sind im Schulalter verhältnismäßig selten, meist sind sie Teilerscheinungen anderer Erkrankungen, bes. des Gehirns u. seiner Häute.

V. Pädagogisches: Ein so lebenswichtiges u. zugleich empfindl. Organ wie das A. ist bes. vor Verletzungen (beim Spiel) zu *schützen* u. bedarf einer angemessenen *Pflege* (Beleuchtung u. richtige Haltung beim Lesen u. Schreiben in Haus u. Schule, hauptsächl. beim Zeichnen u. bei Handarbeiten). — Die Frage des Unterrichts von Sehschwachen ist in allen Ländern eine sehr umstrittene, vielfach ist sie noch nicht in Angriff genommen, geschweige denn gelöst. In Deutschland hat diese Frage eine wesentl. Klärung dadurch erfahren, daß der große Verein rhein.-westfäl. A.närzte sie eingehend untersuchte. Ein von ihm eingesetzter Ausschuß hat die folgenden Grundsätze aufgestellt:

1. Es muß angestrebt werden, möglichst viele Kinder der Normalschule zuzuführen.

2. Die Gründung von Sehschwachenschulen kommt nur für Großstädte u. die ihnen benachbarten Bezirke in Betracht, nicht für rein ländl. Bezirke. Inwieweit die Kinder in diesen Bezirken in Internaten bei Sehschwachenschulen der Großstädte oder evtl. in Blindenanstalten mituntergebracht werden können u. sollen, muß der jeweiligen Beurteilung des Einzelfalles überlassen bleiben. Eine Angliederung von Sehschwachenschulen an Blindenanst. wird nicht als zweckmäßig erachtet.

3. Von den nicht für die Normalschule geeigneten Fällen sollen soviel wie möglich in die Sehschwachenschule. Für diese kommen in Betracht:

a) *Abgeschlossene Prozesse: Untere Grenze: Sehschärfe* $^2/_{50}$ bei normalem Gesichtsfeld u. einigermaßen ausreichender Intelligenz; ausnahmsweise u. versuchsweise können bes. intelligente Kinder mit einer noch geringeren Sehschärfe unter Ausnützung aller in Frage kommenden optischen Hilfsmittel aufgenommen werden. *Obere Grenze: Sehschärfe* $^5/_{20}$. Ausgeschlossen sind schwachsinnige Kinder. Dagegen sollen solche Kinder, die durch langsameres Lern- u. Begriffsvermögen Lernschwierigkeiten haben, möglichst mit in den Kreis der für die Sehschwachenschulen bestimmten einbezogen werden.

b) Nicht abgeschlossene Fälle, sog. *Sehgefährdete:* Die Entscheidung muß in jedem Falle durch den A.narzt getroffen werden. Hierzu gehören vor allem alle chronischen rezidivierenden Erkrankungen des vorderen u. hinteren Augapfelabschnittes. Zur Erfassung aller Kinder müssen bes. die A.närzte beitragen, denen auch die regelmäßige Kontrolle obliegt. *Sehgefährdete* Kinder können evtl. während einer Krankheitsperiode *auf Zeit* der Sehschwachenschule zugeführt werden u. nach erfolgter Besserung bzw. Ausheilung in die Normalschule zurückkehren.

c) *Refraktionsanomalien:* Auch in diesen Fällen liegt die Entscheidung in Händen des A.narztes. In Betracht kommen: 1. *Myopien* über 8 Dioptrien aus Familien, die mit progredienter Kurzsichtigkeit belastet u. bei denen gleichfalls schon Zeichen von Progredienz festzustellen sind. 2. *Hochgradige Brechungsfehler* anderer Art nach Maßgabe der zu erzielenden Sehschärfe.

Diese Grundsätze dürften sich, da aus der Praxis hervorgegangen, wohl in Zukunft für die Maßnahmen der ausführenden Behörden als richtunggebend auswirken.

Kinder mit einer Sehschärfe unter $^2/_{50}$ können auch in Sehschwachenschulen nicht mit Erfolg unterrichtet werden. Sie gehören in Blindenschulen bzw. -anstalten. Manchmal widerstreben die Eltern solcher Kinder der Unterbringung derselben in eine Blindenanstalt. Das Fürsorgeerziehungsgesetz gibt Handhaben, um dieselbe auch in solchen Fällen durchzusetzen.

S. auch Art. Blindenpädagogik.

Schrifttum: R. Perlia, Leitfaden für die Hygiene des A.s (1893); O. Eversbusch, Die Pflege des A.s in Haus u. Familie (1893); W. Rein u. P. Selter, Das Kind, seine körperl. u. geistige Pflege von der Geburt bis zur Reife (³1927); H. Schulz, Ermüdung des A.s, in: Industrielle Psychotechnik, Jhrg. 2 (1925), H. 1, S. 5—12; H. Herzog, Die Schulen für Sehschwache in Berlin, in: Ztschr. für Kinderforschung XXXIII 1, S. 75—81. Die Frage der Sehschwachenschule ist vom neuesten Standpunkt behandelt in den Verhandlungen des Vereins rhein.-westf. A.närzte, welche im 22. Bd. der Klinischen Monatsblätter für A.nheilkunde erschienen sind.

K. Quint.

Auskunftstellen, pädagogische.

[A. = Auskunft.]

Bei dem selbst für den Fachmann nicht mehr übersehbaren Gebiet der erziehungswissenschaftl. Forschung, der prakt. Bildungs- u. Erziehungsarbeit, der Überfülle für sie geltender

rechtl. Bestimmungen u. der weitverzweigten Organisation des Bildungs- u. Erziehungswesens, wozu noch die Verschiedenheit in den einzelnen deutschen Staaten kommt, machte sich schon längst das Bedürfnis von päd. A.stellen geltend, wo die Behörden u. der einzelne sich immer Rat holen können.

I. Auskunftstellen: 1. Das Akademische A.samt Berlin (C 2, Kaiser Franz-Josef-Platz, in der Universität. Gegr. 1904) erteilt Auskünfte über Studieneinrichtungen u. das gesamte Hochschulwesen, insbes. über die Geschichte, Organisation u. Statistik des Hochschulwesens in Deutschland u. im Ausland, über die einzelnen staatl., städt. u. privaten Anstalten zur Pflege von Wissenschaft, Kunst u. Technik (Universitäten, techn., tierärztl., landwirtschaftl. u. Handelshochschulen, Kunst-, Berg- u. Forstakademien, Forschungs- u. Beobachtungsinstitute, Seminare, Laboratorien u. Kliniken, Archive, Bibliotheken u. Museen, mittlere techn. u. andere Fachschulen), ihre Aufgaben u. Einrichtungen, Benützungsordnungen, Programme u. Jahresberichte, über die Zulassungsbedingungen zu den akad. Studien, die Studienverhältnisse an den verschied. Hochschulen u. Verlauf des Studiums, Studienpläne, Promotions- u. Habilitationsordnungen, über Ablegung der Berufsprüfungen u. prakt. Ausbildungszeit, über Stiftungen, Stipendien u. Wohlfahrtseinrichtungen für Studierende, junge Gelehrte u. solche, die sich in der Berufsausbildung befinden, über Preisaufgaben, Studienreisen, Ferienkurse, Vorlesungen u. Einzelvorträge zur allgemeinen u. spezialwissenschaftl. Fortbildung, über gelehrte Gesellschaften, wissenschaftl. Vereinigungen u. deren Veranstaltungen, über die deutschen Hochschullehrer u. ihre Lehrgebiete u. biograph. Nachrichten über deutsche u. ausländ. Gelehrte. Sprechstunden an Wochentagen von 10—13 Uhr, während des Semesters außerdem Dienstags von 16—18 Uhr; das Lesezimmer ist geöffnet von 9—15 Uhr.

2. Staatl. A.stelle für Schulwesen Berlin (Berlin-Schöneberg, Grunewaldstr. 6/7). Seit 1899 A.stelle für Lehrbücher des höheren Unterrichtswesens. Seit 1913 unter Erweiterung des Aufgabenbereichs A.stelle für Schulwesen. — Publikationen: Jahrbuch der A.stelle für Schulwesen (zuletzt erschienen 1913); Jahresberichte der höheren Lehranstalten in Preußen (Schuljahr 1921/22 ff., jährlich); Die öffentl. Volksschulen in Preußen nach dem Stande vom 1. V. 1927 (2 Tle., 1928); Die mittleren Schulen in Preußen nach dem Stande vom 1. V. 1928 (1929); Oberschullehrer-Jahrbuch (Schuljahr 1925/26 ff.). — Benützungsbestimmungen: geöffnet von 9—17, Sonnabends von 9—14 Uhr; Sprechstunde des Direktors wochentäglich (außer Sonnabends) von 15—17 Uhr. In der Bibliothek (Standbibl.) ist Gelegenheit zu eigener wissenschaftl. Arbeit. Die A.stelle, die dem Min. für W., K. u. V. unmittelbar angegliedert ist, ist eine selbständige Staatsbehörde; sie ist ermächtigt, in allen Fragen, die das der Unterrichtsverwaltung unterstellte preuß. Schulwesen betreffen, insbes. über Unterrichtsbetrieb, Lehrpläne, Lehrbücher, Lehr- u. Anschauungsmittel u. dgl. Auskunft zu erteilen; desgl., soweit Material vorliegt, über Fragen, die sich auf das Schulwesen in den übrigen Ländern des Deutschen Reiches, auf die deutschen Schulen im Ausland sowie auf ausländisches Schulwesen beziehen. Sie bearbeitet die Statistik der höheren Lehranstalten u. deren Jahresberichte, führt die Statistik über die an den höheren Lehranstalten u. den Mittelschulen eingeführten Lehrbücher sowie den Personalnachweis über die an den höheren Lehranstalten beschäftigten Lehrpersonen, beobachtet fortlaufend das Schulwesen des In- u. Auslandes, bearbeitet die Akten der aufgelösten Lehrerbildungsanstalten usw. — Direktor: Prof. Dr. Kullnick. Wissenschaftl. Hilfsarbeiter: Dr. Koch. Außerdem 22 Beamte u. 8 Angestellte.

Verwaltungsrechtl. u. päd. Bibliothek. Größte Sammlung von Schulbüchern, insgesamt etwa 60000 Bde. Etwa 400 amtl. Verordnungsblätter u. päd. Zeitschr. des In- u. Auslandes, Statistiken usw.

3. Das Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht in Berlin (s. Art. Institute, päd.) erteilt A. an Behörden, Schulen u. private Stellen u. Personen in päd. Fragen. Seine Aufgaben bestehen auch in Beratung, insbes. Erziehungs-, Berufs- u. Musikberatung, Beratung in Angelegenheiten des Jugend- u. Laienspiels, sowie in amtl. Begutachtung von Bildstreifen u. Schallplatten.

4. A. über Fragen aus dem Gebiet der theoret. u. prakt. Pädagogik erteilen auch das Deutsche Institut für wissenschaftl. Pädagogik in Münster (s. Art. Institute, päd.), das Archiv für Volksbildung in Berlin, das Deutsche Archiv für Jugendwohlfahrt in Berlin (s. Art. Archive), die Kath. Schulorganisation Deutschlands in Düsseldorf (s. Art. Zentralstellen u. -organisationen) u. die Berufsorganisationen für ihre Mitglieder. Die Gesellschaft für evang. Pädagogik unterhält bei der Hauptgeschäftsstelle Berlin-Steglitz, Beymestr. 8, eine erziehungswissenschaftl. Beratungstelle (Nachweisung von päd. Literatur, Begutachtung von Lehrplänen, Vermittlung von Rednern usw.).

Eine A.abteilung für alle Studienfragen im In- u. Ausland, Vermittlungstelle von Einzel- u. Gruppenaustausch u. Briefwechsel besteht beim Auslandsamt der Deutschen Studentenschaft (Berlin-Charlottenburg 2, Kurfürstenallee Bau 12).

1927 wurde eine ständige A.stelle für Erziehungsfragen beim Völkerbundssekretariat begründet (s. Art. Völkerbund u. Päd.).

Die Sonder-A.stelle des «Weltbundes für Erneuerung der Erziehung» unterrichtet vor allem über die bedeutendsten Schulversuche in aller Welt. Schließlich die meisten päd. Institute, Archive u. Bibliotkeken (s. jeweils d.).

II. Beratungstellen: Als A.stelle für prakt. Lehrer-, Erzieher- u. Elternberatung sind die Erziehungsberatungstellen, meist päd. Institutionen, neuerdings auch Institutionen der Jugendwohlfahrt (Jugendämter, Organisationen der freien Kinder- u. Jugendfürsorge, Fachreferate für Kinder- u. Jugendfürsorge im Deutschen Caritasverbande) angegliedert, anzu-

sprechen, welche Eltern, Lehrern u. Erziehern, Schulen, Behörden u. ä. Rat erteilen bes. in schwierigen Fällen, bei Störung u. Fehlentwicklung, über Bildungs-, Erziehungs- u. Unterbringungsmöglichkeiten. Zur segensreichen Tätigkeit derartiger von Staat, Städten oder Kommunen unterhaltenen Stellen ist das Zusammenwirken eines theoret. u. prakt. gut ausgebildeten Pädagogen mit einem Psychologen, Mediziner u. möglichst auch einem Theologen unbedingt anzustreben (vgl. Art. Elternsprechstunden u. Erziehungsberatungstellen). *J. Spieler.*

Auslanddeutschtum.

[A. = Ausland, AD. = Auslanddeutschtum.]

I. Auslanddeutschtum: Die Deutschen im Auslande gliedern sich in 3 Gruppen: die für eine gewisse Zeit in A.dienst getretenen Reichsdeutschen, ferner die in den Grenzzonen (beiderseits) wohnenden Volksgenossen, die sog. Grenzlanddeutschen (s. d.), u. dann die eigentl. A.deutschen, die *deutsch* nach Art u. Kultur, im *Fremdland als fremde Staatsangehörige* leben. Letztere sind 30 Millionen, weithin über die Erde zerstreut. Vor dem Kriege trotz mancher Ansätze wenig betreut, sind sie durch Weltkrieg, Friedensschlüsse u. Nachkriegszeit Reichsdeutschland nahegerückt wie kaum je zuvor. Sie sind in das Bewußtsein u. in den Lebensrhythmus der Nation einbezogen. Um so mehr, da sich der Begriff der *Minderheit* als eines gefährdeten Volksteiles entwickelte (s. Art. Minderheitsschule u. Minderheitsrecht).

1. In zahlreichen Staaten sucht der Lebensdrang u. der Übereifer nationalist. Machtpolitik volkl. Minderheiten in ihrer Eigenart zu zerstören (Methode der minderheitenfeindl. *Assimilation*). Dabei werden die minderheitenfreundl. Forderungen des Naturrechts, des Völkerrechts, des Persönlichkeitsrechts, des Elternrechts u. der Menschenrechte mißachtet. Durch diese Verneinung wird auch die Idee des Kulturstaates verletzt.

Inzwischen hat die *Abwehr* eingesetzt. Zunächst im A. selbst. Es entwickelt sich dort ein reger verbandl. Zusammenschluß. An wichtigen Organisationen seien hervorgehoben für:

Litauen: Partei der Deutschen Litauens, Zentrale in Kowno; Deutscher Verein, Kowno; Deutscher Schulverein, Kowno;

Lettland: Zentrale deutsch-baltischer Arbeit, angeschlossen u. a.: Lehrerverband, Verwaltung des deutschen Bildungswesens, Herder-Institut, Studentenverband, Jugendring; Ausschuß der deutschbaltischen Parteien; Herder-Gesellschaft;

Estland: Deutsche Kulturselbstverwaltung mit Schulamt, Kulturamt u. a.; Deutsch-baltische Partei; Verband deutscher Vereine, Tallin;

Tschechoslowakei: Deutschpolitische Arbeitsstelle, Prag II, Graben 26; Deutschpolitischer Schulausschuß, Prag-Weinberge; Reichsverband für deutsche Jugendfürsorge, Reichenberg; — Reichsverband deutscher Mittelschullehrer, Reichenberg; Dr. Otto Willmann-Bund, Reichsverein der christl. deutschen Lehrerschaft, Reichenberg; Deutscher christl. Lehrerinnenverband, Reichenberg; Deutscher Landeslehrerverein in Böhmen, Reichenberg; Zentralverband deutscher Lehrerinnen, Karlsbad; — Deutsche Universität, Prag; Deutsche Technische Hochschule, Prag; Deutsche Technische Hochschule, Brünn; Deutsche Akademie für Musik u. darstellende Kunst, Prag; Deutsche Volkshochschule, Eger; Anstalt für Seelen- u. Erziehungswissenschaft des deutschen Lehrerbundes im tschechoslowak. Staate, Reichenberg; — Deutsche Gesellschaft der Wissenschaften u. Künste in der tschechoslowak. Republik, Prag-Weinberge; Hauptstelle für deutsche Schutzarbeit, Prag I, Karlsgasse 12; Gesellschaft für deutsche Volksbildung, Turn-Teplitz Nr. 6; Verband der deutschen Akademiker (Sitz Brünn), Vorsitzender Dr. F. Jahn, Leitmeritz, Bertholdstr. 10;

Polen: Deutscher Volksverband in Polen; Deutsche Vereinigung im Sejm u. Senat; Deutscher Schulverein; Landesverband deutscher Lehrer u. Lehrerinnen in Polen, Bromberg; Deutsches Lehrerseminar, Lodz; Histor. Gesellschaft für Posen (Ztschr. «Deutsche Blätter» in Polen); eine Anzahl deutscher Zeitungen u. Zeitschriften;

Groß-Rumänien: Verband der Deutschen in Groß-Rumänien; Vertretung in Senat u. Kammer; Siebenbürger Sachsen, gut organisiert; Deutsch-Schwäb. Volksgemeinschaft im Banat; in Bukowina, Bessarabien u. Dobrudscha ist das Deutschtum ebenfalls gut organisiert, auch wirtschaftl. u. rein gesellig; deutsche Presse recht beachtlich;

Ungarn: Ungarländischer Deutscher Volksbildungsverein (1924);

Nordamerika: Steuben-Gesellschaft (an Stelle des im Krieg aufgelösten Deutsch-amerikan. Nationalbundes); Deutsch-amerikan. Lehrerbund; Nationales deutsch-amerikan. Lehrerseminar (1878 Milwaukee, 1916 geschlossen), seit 1927 mit der deutschen Abt. der Staatsuniversität von Wisconsin in Madison vereinigt, Hrsg. der Monatshefte für deutschen Unterricht; Turnlehrerseminar in Indianapolis; Deutsche Theater (Neuyork, Milwaukee); über 200 deutsche Zeitungen u. Zeitschriften;

Latein-Amerika: Deutscher Volksbund für Argentinien; Deutscher Volksbund für Paraguay; Deutsch-chilen. Volksbund; Verband deutscher Reichsangehöriger, Mexiko; Verband deutscher Vereine, Montevideo; Zentralausschuß der Deutschen in Venezuela; — Deutsch-Evang. Synode, Rio Grande do Sul (1910), ähnlich in Santa Catharina, in Mittelbrasilien, in Argentinien, Uruguay u. Paraguay, in Chile. Katholische z. B. die St. Josephsgemeinde der Deutschen, Porto Alegre; — zahlreiche deutsche Schulen; Kath. deutsches Lehrerseminar in Estrella; Deutsch-Evang. Lehrerseminar, Santa Cruz; Landesverband deutsch-brasilian. Lehrer; Deutsch-Argentin. Lehrerverein (auch für Paraguay u. Uruguay); Verein deutscher Lehrer in Chile; — Wissenschaftliche bes. in Buenos Aires, São Paulo, Valparaiso, Montevideo, Santiago, Mexiko.

Eine Gesamtorganisation aller Deutschen im A. in einem «Weltverband der A.deutschen» ist bisher Idee geblieben. Die 4 europäischen Minderheitenkongresse (1925 erster in Genf) haben die moral. Stellung des AD.s gestärkt. —

Die reichsdeutschen Lehrer im A. haben sich zum Verband deutscher A.lehrer zusammengeschlossen (1928 Tagung in Darmstadt).

2. Im Reiche gibt sich die Sorge um das deutsche Volkstum im A. durch weitgehende prakt. Arbeit kund. Die wissenschaftl. Erforschung gestattet noch weitgehenden Ausbau.

Die älteste u. größte Organisation ist der Verein für das Deutschtum im A. (= V.D.A.) (1881) mit 24 Landesverbänden u. 2489 Orts- u. 4078 Schulgruppen i. J. 1927. Auch der «Frauendienst des V. D. A.» leistet beachtl. Arbeit. — Der Deutsche Schutzbund (1919), ein Zusammenschluß zahlreicher Deutschtumsvereine, wirkt im besondern für die Grenzländer. — Hierhin gehört ferner der Bund der A.deutschen, die Arbeitsgemeinschaft deutscher Verbände; behördlicherseits ist wichtig die Abt. VI des Ausw. Amts, die Abt. II des Reichsministeriums des Innern u. die Reichsstelle für das Auswanderungswesen.

An kath. Organisationen arbeiten: St. Raphaelsverein zum Schutze kath. deutscher Auswanderer, E. V. (1871), Hamburg I, Besenbinderhof 28 (Organ: «Die Getreuen», mit St. Raphaelsblatt); Reichsverband für die kath. A.deutschen, E. V. (1918), Berlin SW 11, Königgrätzerstr. 64 (Organ: «Die Getreuen»); Kath. A.sekretariat (1921), Berlin SW 11, Königgrätzerstr. 64 (Akko-Korrespondenz); Verein für die kath. Deutschen im A., E. V. (1918), München, Pfandhausstr. 1; St. Joseph-Missionsverein zur Unterhaltung der Seelsorge für die Deutschen im A. (1862), Köln, Eintrachtstr. 168/70; Kath. Fürsorge für Rußland, Diözese Tiraspol, E. V. (1923), Berlin C 2, Große Präsidentenstr. 8; Borromäus-Verein; Deutscher Caritasverband; Kath. Schulorganisation Deutschlands.

Auf evang. Seite arbeitet der Evang. Hauptverein für deutsche Ansiedler u. Auswanderer, Witzenhausen (1897). Ztschr.: «Der deutsche Auswanderer» (30000). Durch Zusammenschluß entstand in Berlin der Bund: Deutsch-Evang. im A., dem namentlich «Diaspora für evang. Deutsche in Übersee» u. der Gustav-Adolf-Verein angehören (s. Schubert, in: J. Schneider, Kirchl. Jahrb. für die evang. Landeskirchen Deutschlands [1927] 303 ff.).

3. Durch diese Verbände u. Vereine wird in weitem Umfange die Mitarbeit an sich ferner stehender Organisationen ausgewertet, so vor allem der verschiedenen Lehrer- u. Lehrerinnenbünde, nicht zuletzt der wirtschaftl. Arbeitgeber- u. Arbeitnehmer-Spitzenverbände. Diesen in erster Linie auf prakt. Arbeit eingestellten Förderern des AD.s schließen sich angesehene *wissenschaftl. Stellen* an.

Das Deutsche A.-Institut im Deutschen Haus in Stuttgart wirkt durch Archiv, Schriftenreihe, Zeitschrift, Vorträge usw., neben einer fruchtbaren Propaganda- u. Beratungsarbeit.

Die Deutsche Akademie (zur wissenschaftl. Erforschung u. Pflege des Deutschtums) in München erforscht die Probleme des AD.s (Jahresberichte).

Desgl. die Stiftung für Volks- u. Kulturbodenforschung in Leipzig; das Institut für Grenz- u. AD., Marburg; die Deutsche kultur-polit. Gesellschaft mit ihrem Institut für A.kunde, Grenz- u. AD., Leipzig; die Forschungstelle für AD. u. A.kunde, Münster, mit Archiv, Bibliothek, Schriftenreihe (Deutschtum u. A.). Ferner auch die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung, Hamburg; die Deutsche Kolonialschule, Witzenhausen u. Rendsburg; die weitverzweigte Deutsche Kolonial-Gesellschaft, Berlin; die Arbeitsgemeinschaft kolonialer Verbände, Frankfurt a. M.; die Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft im kath. Deutschland, Freiburg i. Br.; Ausschuß für Minderheitenrecht (mit Handbibl. u. Facharchiv), Berlin; das Wissenschaftl. Institut der Elsaß-Lothringer im Reich, Frankfurt a. M.; das Elsaß-Lothringische Dichter- u. Schriftstellerarchiv, Frankfurt a. M.; die Straßburger Wissenschaftl. Gesellschaft in Heidelberg. Im weiteren Rahmen widmen sich auch geograph. u. wirtschaftswissenschaftl. Universitätsinstitute der Pflege des AD.s.

4. Jungen a.deutschen Studierenden ist durch Bursen in Marburg, Münster i. W. (Deutsche Burse), Berlin-Köpenick (Deutsches Heim), Tübingen, Kiel u. Leipzig billiges Studium im Reiche ermöglicht. Ortsgruppen haben sich zum «Zentralverband a.deutscher Studierender», Leipzig, zusammengeschlossen.

Zur Festigung des Zusammengehörigkeitsgefühls u. zur Vertiefung der deutschen Kultur im A. fanden in der Nachkriegszeit mit gesteigerter Häufigkeit Wissenschaftswochen, Vorträge, Musikabende, Kunstausstellungen in den verschiedensten A.sgebieten statt. Reisen hin- u. herüber pflegen die Verbundenheit.

II. Pflege des Auslanddeutschtums in den Schulen: 1. Früher wurde das AD. unterrichtlich höchstens einmal flüchtig als erdkundl. Merkwürdigkeit erwähnt. Erst kurz vor dem Kriege machte *G. Fittbogen* darauf aufmerksam, daß auch die deutschen Schulen ihre in der Fremde wohnenden Volksgenossen kennen u. pflegen müßten, wie das andere Völker lange als selbstverständlich taten. Eine planmäßige Pflege, wie sie der V.D.A., ohne allgemeinen Widerhall zu finden, bereits seit 1881 erstrebte, war erst eine Folge des Weltkrieges u. der Zwangsverträge u. Abstimmungen, durch die Millionen Volksgenossen aus alten staatl. Bindungen losgerissen u. der Willkür nationalist. Siegerstaaten preisgegeben wurden. Jetzt macht die Lage des Deutschtums in der ganzen Welt eine gründl. Behandlung des AD.s in den Schulen nötig, zumal dadurch notwendige Lehr- u. Erziehungsziele der christl. Schule im allgemeinen u. der deutschen Schule im besondern erreicht werden. Behandlung des AD.s erzeugt die zur Behauptung unseres Volkes nötige Selbstachtung durch Hinweis auf die Leistungen Deutscher in andern Ländern, weckt Ehrfurcht vor deutschen Kulturüberlieferungen, zeigt den Wert des eigenen Volkstums, aber auch die Gefahren der Preisgabe dieses Volkstums, gibt Anregungen zur Mitarbeit im Dienste für a.deutsche Volksgenossen, insbes. für Auswanderer u. deutsche Missionen, u. er-

reicht damit ein wesentl. Arbeitsziel der Schule: die praktische Betätigung. Je nach Altersstufe u. Schulart erscheinen mehr oder weniger ausführlich wichtige Probleme im Gesichtskreis der Kinder: es zeigt sich die Verderblichkeit u. Ungerechtigkeit des Chauvinismus, der Vorrang des natürl. Rechtsempfindens gegenüber staatl. u. national. Zwang, der Segen eines wahren Pazifismus, der völk. Minderheiten ihre angestammten Rechte wahrt u. alles betont, was Menschen verschiedener Nationalität einen kann.

2. Ein neues Fach «Auslanddeutschtum» soll nicht eingeführt werden (amtl. Bestimmungen der Unterrichtsverwaltungen in «Das A. im Lehrplan»). Im Sinne der amtl. Vorschriften u. des Konzentrationsprinzips wirken möglichst alle Fächer dahin, eine gründl. Kunde vom AD. zu vermitteln u. eine aktive Betätigung für das AD. anzubahnen. Am wichtigsten ist die Arbeit der eigentl. deutschkundl. Fächer: Deutsch, Geschichte u. Erdkunde.

Am ehesten bietet der Geschichtsunterricht Gelegenheit, tiefer zu dringen u. die Schicksalsverbundenheit aller Deutschen zu zeigen. So wird unsere Geschichte ganz im Sinne der neuen Bestrebungen aus einer Geschichte des Staates zu einer Geschichte des Volkes u. macht erst so manche Tatsachen in der Entwicklung Mitteleuropas verständlich. Ausgehen wird man dabei von der heimatl. Volkskunde, die manche naheliegenden Beziehungen zum Grenz- u. AD. ermöglicht (Lüers; bei Manthe ein Stoffplan für die Anlehnung a.deutscher Stoffe an Stoffe der deutschen Geschichte). Umfang u. Ausführlichkeit richten sich hier wie in allen Fächern nach Altersstufe u. Schulziel. Erweckung lebhafter Anteilnahme im Anschluß an Ereignisse im Ort, in der Schule, an wichtige Vorkommnisse (Zeitung!) ist möglichst in den Dienst der Arbeit zu stellen. Dabei muß stets das staatsbürgerl. Erziehungsziel im Auge behalten werden (Lampe-Franke).

Den Einfluß natürl. Bedingungen auf die Schicksale des AD.s zeigt vorwiegend die Erdkunde, die aber stets über bloßes Sachwissen hinausstreben muß, indem sie etwa die Leistungen der A.deutschen schildernd sie auch als Beispiel darstellt. Fortgeschrittene Schultypen werden hier gelegentlich zeigen, wie die Fragen des AD.s zusammenhängen mit wichtigen Fragen der Weltwirtschaft u. -politik.

In erster Linie macht der Deutschunterricht das Wissen vom AD. zu einer Sache des Herzens. Er zeigt den Kindern die große Welt der deutschen Sprache u. ihre Bedeutung für die Erhaltung des Volkstums, zeigt bes. auch, wie noch heute die Mundarten der A.deutschen ihre ursprüngl. Stammeszugehörigkeit u. Herkunft erkennen lassen (Schaeftler). Er gibt in Proben Bilder von der geistigen u. materiellen Lage des AD.s, dessen Deutschsein mit der Muttersprache steht u. fällt. Durch die konzentrative Zusammenarbeit der deutschkundl. Fächer erscheinen die Millionen Deutscher im Reich u. draußen als eine große Familie von gleicher Art u. lebendigem Zusammengehörigkeitsgefühl. Dabei sollen auch einmal Tatsachen beleuchtet werden, die zwar unerfreulich, aber erzieherisch sehr nutzbar sind, um Eitelkeit u. Schönfärberei zu bekämpfen.

In dieser Richtung ist der Religionsunterricht wichtig. Er bewahrt vor chauvinistischen Verstiegenheiten u. Einseitigkeiten (Fittbogen), wobei zu zeigen ist, wie die deutschen Missionen in der Welt stets Pioniere des Deutschtums gewesen sind, ohne sich imperialistischer Propaganda schuldig zu machen, wie das so oft durch Missionare anderer Völker geschah. Bei der engen Verknüpfung volkl. u. religiösen Empfindens in alten Volksbräuchen erweist sich die Seelsorge bei den A.deutschen als wesentl. Stütze des Volkstums. Eine Jugend, die das im Religionsunterricht erfahren hat, wird gern das Missionswerk u. die Auswandererfürsorge fördern. — Wichtige Arbeit kann auch der neusprachl. Unterricht leisten, namentlich wenn er aus Literatur u. Presse fremder Länder Einschätzung u. Bedeutung des Deutschtums überhaupt u. des AD.s in jenen Ländern erkennen läßt. Gründl. Kenntnis der fremden Sprachen u. wenigstens einige Vertrautheit mit ihren Dialekten, mit denen ja gerade der Auswanderer stets zu rechnen hat, ist schon eine bedeutende Pflege des AD.s. Sprachkenntnis erleichtert das Fortkommen im fremden Lande u. fördert damit die Blüte der a.deutschen Kolonien.

Gelegentlich kann auch der Rechenunterricht herangezogen werden durch Erarbeitung u. Lösung von Aufgaben über Auswanderung, Ansiedlung, durch graphische Darstellungen usw. (Geiger). Auch durch *Zeichnen, Basteln, Formen,* durch Pflege des *a.deutschen Liedes* (Geiger, Geilsdorf, Crüwell) kann mancherlei Interesse geweckt werden. *Schulfeiern, Elternabende, Filmdarbietungen, Vorträge, Ausstellungen* bieten Gelegenheit, die Jugend für a.deutsche Fragen zu gewinnen. Die *Schulbibliothek* muß Bücher vom A. enthalten (regelmäßige Übersichten der Neuerscheinungen: Ztschr. «Der A.deutsche» des Deutschen A.-instituts. Sammlung: Der Deutsche im A.). Sammlungen für Missionen u. die a.deutschen Gemeinden, die Mitarbeit in den Schulgruppen des V.D.A. geben schon früh Gelegenheit zu aktiver Auswirkung der Lehr- u. Erziehungsarbeit unserer Schulen.

Schrifttum. Zu I.: Wichtige Bücher über das AD. (1919—1929). Zusammengestellt im Deutschen A.institut (²1929); Das Deutschtum im A. Eine systemat. Zusammenstellung der im Gesamtkatalog der preuß. wissenschaftl. Bibliotheken verzeichneten Schriften 1900—1923 (1925); G. Fittbogen, Wie

lerne ich die Grenz- u. A.deutschen kennen? Einführung in d. Literatur über d. Grenz- u. A.deutschen (² 1927); — Was jeder Deutsche vom Grenz- u. AD. wissen muß (⁶ 1929); Th. Grentrup, Nationale Minderheiten u. kath. Kirche (Quellen u. Studien zum Nationalitätenrecht, H. 1, 1927); G. Schreiber, AD. u. Katholizismus (² u. ³ 1928); Deutschtum u. A. Schriftenreihe der Forschungsstelle für AD. u. A.-kunde e.V., hrsg. von G. Schreiber (1926 f.), bes. G. Schreiber, Das AD. als Kulturfrage (1929); Schriften des Deutschen A.instituts Stuttgart: a) kulturhistor. Reihe, b) rechts- u. staatswissenschaftl. Reihe, c) Dokumente des AD.s, d) Biographien u. Denkwürdigkeiten. — Zu II.: Nähere Angaben in Übersicht: H. Manthe, Die Pflege des AD.s in den Schulen, in: Päd. Zentralblatt (1928, 6); — A.-deutsche Arbeiten in der kath. Schule, in: Jahrb. des Reichsverbandes für die kath. A.deutschen (1926); — Lehrerschaft u. AD., ebd. (1927/28); über einzelne Fächer: — AD. im Geschichtsunterricht, in: Der A.-deutsche (1927, 8); — AD. im Deutschunterricht, in: Die neue deutsche Schule (1927, 7); — AD. im Erdkundeunterricht, in: Päd. Post (1927, 42). Alle hierhin gehörenden theoret. u. prakt. Fragen behandelt H. Manthe, Die Pflege des AD.s in den Schulen (1927); G. Fittbogen, Das Deutschtum im A. in unsern Schulen (1913); J. Geiger, Das AD. im Unterricht I (1926); A. Pokrandt, Das Grenz- u. AD. im Unterricht (1928); A. Scheer, Die Behandlung des AD.s im geogr. Unterricht (1928); R. Frankenberg, Das Grenz- u. AD. im Geschichtsunterricht der höh. Schulen (1930); P. Geilsdorf, Das a.deutsche Lied (1926); Staatsbürgerl. Erziehung, hrsg. von F. Lampe u. G. H. Franke (² 1926); F. Lüers, Volkstumskunde im Unterricht (1924); J. Schaeffler, Das Mundartenbuch (1926); Weicker, Das AD. im deutschen Unterricht, in: Ztschr. für Deutschkunde (1925, 4); W. Crüwells Ergänzungen zu deutschen Lesebüchern: 1. Bei den deutschen Brüdern jenseits der Grenze (1927); «Der Deutsche im A.», im Erscheinen (ca. 60 Hefte), hrsg. vom Zentralinstitut für Erz. u. Unterr. (1927 ff.); «Das AD. im Lehrplan» (⁵ 1927); O. Boelitz, Die Behandlung des Grenz- u. AD.s auf unseren höheren Schulen, in: Ztschr. für deutsche Bildung, Jhrg. 2, H. 12, S. 587—591. I. *G. Schreiber.* II. *H. Manthe.*

Auslanddeutsches Schulwesen.

[A. = Ausland, a. = auslanddeutsch, S. = Schulwesen.]

I. Auslanddeutsches Schulwesen: Das a. S. umfaßt im gebräuchl. Sinne alle Schuleinrichtungen unter deutscher Leitung, die sich außerhalb des Deutschen Reichs u. der andern deutschen Staaten (Österreich, Schweiz, Luxemburg, Liechtenstein, Danzig) befinden. Man unterscheidet dem Objekt nach Schulen für *Reichsdeutsche* (meist in größeren Städten u. Hafenplätzen des A.s), für *Deutschstämmige*, die als Minderheiten fremden Staaten zugehören (hierher gehört der größte u. umfangreichste Teil des a. S.s) u. für *Fremdnationale* (Anstalten deutscher Kulturpropaganda in den früheren Kolonien u. Interessegebieten, Schuleinrichtungen religiöser deutscher Institute in Heidenmissionen u. christl. Ländern). Die *Bedeutung* des a. S.s ist offenkundig. Für die deutschen Minderheiten ist die deutsche Schule das wichtigste Mittel zur Bewahrung des Volkstums u. zur Entwicklung der deutschen Kultur. Die *Geschichte* des a. S.s schließt an die Entwicklung der deutschen Siedlung in fremden Staaten u. (in den letzten Jahrzehnten) der a. Schutzarbeit an. Die *Tatsachen* u. *Probleme* des a. S.s beziehen sich auf den Umfang u. Bestand, die Verwaltung u. den Unterhalt, die Einrichtung u. den Betrieb der a. Schulen.

1. Umfang u. Bestand an a. Schulen: Unter den Schulen für Reichsdeutsche sind 20 (1929) amtlich von Deutschland anerkannt u. geben Hochschul- bzw. Obersekundareife (in Amsterdam, Barcelona, Buenos Aires, Budapest, Concepción, Davos, Feldkirch, Haag, Lochau, Madrid, Mailand, Mexiko, Rio de Janeiro, Rotterdam, São Paulo, Shanghai, Valparaiso, Vlodrop, Windhuk). Das deutsche Schulwesen für Deutschstämmige unter den Minderheiten ist ganz oder fast ganz unterdrückt in Elsaß-Lothringen, Südslawien u. Südtirol, völlig ungenügend in Ungarn, Galizien (Polen), Sathmargebiet (Rumänien), Kanada, den Vereinigten Staaten von Nordamerika, nach Umfang u. innerem Bestand lückenhaft u. schweren Mängeln unterworfen in ganz Polen, Rußland u. Sibirien (religionsfeindl.), Tschechoslowakei (bes. Slowakei u. Karpathorußland), Rumänien, Holland (Prov. Limburg), Belgien, Brasilien (Mangel an höheren Schulen), Argentinien, Chile. Am bedenklichsten ist das Fehlen von Fachschulen für deutsche Lehrer (Ungarn, Südslawien, Südtirol, Elsaß-Lothringen, Kanada, Vereinigte Staaten) u. deutsche Geistliche (die genannten Länder mit Ausnahme von Südtirol, dazu Polen, Belgien, Rußland u. Sibirien, Chile). Gesamtzahlen des a. S.s unter den Minderheiten sind noch nicht vorhanden. Wir geben einige Zahlen aus Hauptgebieten des Deutschtums. Es hatten in den letzten Jahren an deutschen Schulen Rußland im Wolgagebiet 330 (34451 Schüler), Rumänien 477 (im Banat 130), Polen in Posen u. Pommerellen außer den wenigen öffentl. Schulen noch 86 Volksschulen (2733), 22 höhere u. 11 Vorbereitungsschulen (alle privat), in Kongreßpolen 300, in Galizien 95 evang. u. 17 kath., Estland 23 (4000), Lettland 96 (12170), Brasilien im Staat São Paulo 28 (2786), in Rio Grande do Sul 475 evang. (15761) u. 343 kath. (15729). Bemerkenswert ist, daß letzterer Staat in den kath. Schulen noch 1921 erst 11640 kath. Schüler hatte. Mit Bezug auf Schulen für Fremdnationale nennen wir folgende Zahlen: An Missionsschulen (s. d.) in Südafrika 1090 (meist evang.), in der Steyler Mission in Südschantung 167, in der Benediktinermission in Ostafrika 344. In christl. Ländern: Schwestern der christl. Liebe in Nordamerika 50 Schulen, in Südamerika 19 höhere Schulen, Franziskanerinnen von Nonnenwerth in Brasilien 26 höhere Schulen, Schwestern der Vorsehung ebd. 20 Schulen.

2. Verwaltung u. Unterhalt: Schulen für Reichsdeutsche unterliegen manchmal, solche für die Minderheiten fast immer genauen Landesgesetzen. Träger sind bei ersteren meist Schulvereine u. Kirchengemeinden, bei den Schulen für Minderheiten, falls öffentlich, Gemeinden, falls privat, Schulvereine oder Kirchengemeinden, bei Schulen für Fremdnationale

auch Orden, Wohltätigkeits-, Kultur- oder gar Erwerbsgesellschaften. Schulvereine ordnen die Verwaltung durch Vorstand u. Mitgliederversammlung. Oft ist die Rechtsfähigkeit eingeschränkt. Dann sind die Schulgemeinden auf Treuhänder angewiesen. In den Minderheitsgebieten bringt die Unkenntnis der gesetzl. Bestimmungen oft Schaden, in den Schulen für Reichsdeutsche u. auch sonst ist die Einmischung fachlich nicht vorgebildeter Vorstände der Schulvereine manchmal Ursache großer Schädigungen. Heimatkreise, die infolge ihrer Unterstützungen Einfluß haben, können durch Forderung entsprechender Schulsatzungen usw. die erwähnten Schäden beheben. Der *Unterhalt* des a. S.s erfolgt bei Schulen für Reichsdeutsche durch die Schulvereine u. Heimatsunterstützungen, in den Gebieten der Minderheiten bei öffentl. Schulen durch Gemeindemittel, die leider in bäuerl. Gemeinden oft viel zu sparsam angesetzt werden. Private Volksschulen ebenda (sie kommen in Frage, wenn öffentl. Mittel nur für fremdsprachige Schulen zur Verfügung stehen oder die Zahl der Kinder nicht an die gesetzl. Zahl heranreicht) finden häufig nicht die nötige Unterstützung der Elternkreise. Die Bauern lassen sich (z. B. in Galizien) überreden, die privaten in öffentl. (fremdsprachige) Schulen zu verwandeln, um Kosten zu sparen. Allgemeine oder konfessionelle Landes- oder Heimatvereine müssen hier eintreten, soweit der betr. Staat diese Unterstützungen gestattet. Auf kath. Seite wünscht man die Sammeltätigkeit für den paritāt. Verein für das Deutschtum im A. in Ortsgruppen u. parität. Heimatschulen; die konfessionellen Schulen Deutschlands sollen für die konfessionellen Zwecke des Reichsverbandes für die kath. A.deutschen Sammeltage abhalten. Für Schulen, die Fremdnationalen dienen, leistet Deutschland längst nicht soviel wie etwa Frankreich (die kath. syrischen Schulen erhielten schon vor dem Kriege jährl. 800000 Francs).

3. Einrichtung u. Betrieb: Die *Schularten* müssen sich nach den Zwecken richten. Für Reichsdeutsche entwickelt man überall höhere Schulen, manchmal mit starker Rücksicht auf die die gleichen Schulen besuchenden Fremdstämmigen. In den Minderheitsgebieten müssen Volks- u. höhere Schulen natürlich auf Landessprache u. -kultur weitgehende Rücksicht nehmen. In größeren Siedlungsgebieten (Brasilien, Kanada, Rußland) sind mehr als bisher auch höhere Schulen auf deutscher Grundlage zu schaffen. Hochschulen befinden sich in Danzig u. der Tschechoslowakei, in den Vereinigten Staaten haben einzelne Kollegien noch teilweise deutsche Grundlagen. Durchweg sind nach dem Kriege höhere Schulen weit mehr vernichtet worden als Volksschulen. Da, wo deutsche Schulen fehlen oder mangelhaft sind (z. B. Polen), sind die *Kindergärten* wichtig. Der *weltanschaul. Charakter* des a. S.s ist bei den Schulen für Reichsdeutsche meist paritätisch; Bestimmungen gegen Religionsunterricht sind heute fast überall aus den Satzungen der Schulvereine gestrichen. In manchen Ländern (Rumänien) sind die Schulen der Minderheiten, falls konfessionell, bevorrechtet im Gebrauch der deutschen Sprache u. darum auch vom Standpunkt des Volkstums gefordert. Der *Lehrplan* muß überall, bes. in Minderheitsgebieten, den Landesverhältnissen angepaßt werden. Landessprache, Geographie u. Geschichte muß oft schon in der Landessprache gelehrt werden. Die *Unterrichtssprache* sollte im übrigen auch in den Minderheitsgebieten deutsch sein (in Kanada, Ungarn, Argentinien wären entsprechende Bestrebungen wohl aussichtsreich). Auf keinen Fall sollten sie (u. die Schulen für Fremdsprachige) auf Deutsch als Lehrfach verzichten. Manche Ordensschulen in Amerika entsprechen da noch nicht dem Ideal. Deutsche Unterrichtssprache herrscht durchweg in den Schulen von Polen, Rumänien, Rußland, Randstaaten, Brasilien. *Lehrbücher* müssen oft eigens geschaffen werden. Kreise der A.lehrer haben da schon viel Wertvolles geleistet. *Unterrichts- u. Erziehungsarbeit* differenziert sich naturgemäß nach Ländern, Klima, Sitten usw. Die *Erfolge* des a. S.s hängen sehr von Aufwand der Mittel, Prüfungen u. *Lehrkräften* ab. Nur wenige Länder nehmen in Minderheitsschulen reichsdeutsche Kräfte auf. Für den Dienst in Schulen für Reichsdeutsche melden sich noch zu wenig Katholiken. In den Nachkriegsjahren werden vom Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht in Berlin besondere Vorbereitungskurse für den Schuldienst im A. abgehalten. Die A.lehrer haben sich in manchen Ländern zusammengeschlossen (in Brasilien auf konfessioneller Grundlage). Es gibt auch einen Allgemeinen Bund deutscher A.lehrer u. -lehrerinnen.

Schrifttum: Die deutsche A.schule, hrsg. von O. Boelitz u. H. Südhof (1929); F. Schmidt u. O. Boelitz, Aus deutscher Bildungsarbeit im A. II (1928); P. Rühlmann, Das Schulrecht der deutschen Minderheiten in Europa (1926); H. Amrhein, Die deutsche Schule im A. (1905); F. H. Reimesch, Die deutsche Schule in der Welt I (1924); M. Größer, Die deutsche Schule im A. u. ihre Probleme, in: Ztschr. «Schule u. Erziehung» 1927, 107—123; Handbuch des Deutschtums im A. ([2]1906); E. Schaefer, Die Erziehung der deutschen Jugend im A. (1900); Ztschr.: Die deutsche Schule im A. (21. Jhrg. 1929). *Über einzelne Länder:* H. Timpe, In den deutschen Urwaldschneisen (1925); Die Schule, in: Festschrift zur Hundertjahrfeier des Deutschtums in Rio Grande do Sul (1924) 409—446; C. Fröhlich, Streiflichter über das Schulwesen der Slowakei u. Karpathorußlands, in: Jahrbuch des Reichsverbandes für die kath. A.deutschen (1927/28) 129—133; Dobbermann, Die Schule (in Polen), in: Deutscher Heimatbote in Polen (1930) 145—154;

Ztschr.: Lehrerzeitung (Rio Grande do Sul, 28. Jhrg.); Deutsche Schulzeitung in Polen (Bromberg, 10. Jhrg. 1929/30); Banater Schulbote (Temesvar, 7. Jhrg. 1929); Die Brücke (Buenos Aires, 2. Jhrg.); Das Schulbuch (Rio Grande do Sul). *Über Einzelfragen:* B. Gaster, Die Kulturaufgaben der deutschen A.schulen, in: Päd. Zentralblatt, Jhrg. 6, H. 9, S. 577—581; G. Schreiber, Wege der A.kulturpolitik, in: Jahrb. des Reichsverbandes für die kath. A.deutschen (1926); W. Henß, Aufgaben u. Bedingungen der deutschen A.schule, in: Jahrb. der Erziehungswissenschaft u. Jugendkunde (1926) 353—356; — Das Problem der Zwei- u. Mehrsprachigkeit u. seine Bedeutung für ... Grenz- u. A.-schulen, in: Ztschr. für päd. Psychologie, Jhrg. 28, H. 9, S. 392—414. *M. Größer.*

Auslandspädagogik.

I. Begriff: Wir verstehen unter A. das wechselseitige Interesse zwischen der deutschen u. außerdeutschen Pädagogik. So sehr heute der Primat der nationalen Erziehung in Europa betont wird, so gewiß bleibt, daß die Menschheit, also das sich im Wesen gleichbleibende Objekt der Pädagogik, übernational ist. Demzufolge ist auch die Pädagogik in ihren Grundzügen übernational oder im wahren Sinn des Wortes humanistisch. An der päd. Philosophie, Didaktik u. Technik sind die Kulturvölker gebend u. nehmend interessiert. Auch die Pädagogik Deutschlands hat die der andern Nationen in hohem Grade befruchtet. Zum Beweis dessen sei verwiesen auf den Kindergarten, die Fortbildungsschule, auf die lange Vorherrschaft Herbarts, auf die experimentelle Psychologie u. auf die Sozialpädagogik. Dagegen zeigt die Erwähnung des Handfertigkeitsunterrichts, des schwed. Turnens, der dän. Volkshochschulen, der engl. Colleges, der Montessori-Methode auch den beachtenswerten Einfluß, den die ausländ. Pädagogik auf die unserige ausgestrahlt hat.

II. Entwicklung u. Organisation: 1. Leider hat der geistige Boykott, der infolge des Weltkrieges über Deutschland von den uns früher feindl. gesinnten Staaten verhängt wurde, viel Schaden auf beiden Seiten angerichtet.

Zur besondern Ehre der Erzieher darf gesagt werden, daß sie die ersten waren, die sich der antideutschen Einstellung entgegengestellt haben; denn bereits seit 1920 versuchten sie, die alten Verbindungen wieder anzuknüpfen. Allmählich kamen zwei bedeutsame Strömungen immer klarer zu Tage: die eine, ausgehend von der Völkerbundsidee, verfolgte das Ziel, die entzweiten Völker einander wieder zu nähern u. den Geist der Versöhnung als den vornehmsten u. der gesamten Menschheit förderlichsten Erziehungsgrundsatz aufzustellen; die andere strebte teils aus der seel. Erschütterung infolge des Krieges, teils aus der polit. Umgestaltung ihres Staates durch Friedensverträge, Revolution oder diktatorische Staatsstreiche nach neuen Erziehungszielen u. -formen. Die Folge waren zahlreiche Schulreformen in den europäischen Ländern, aber nicht minder auch in den amerikanischen. Mit beiden großen Tendenzen ging eine Unzahl von Sonderbestrebungen päd. Richtungen, theoret. u. prakt. Umgestaltungsversuche des Erziehungswesens auf allen Gebieten u. in allen Ländern einher. Deutschland blieb davon nicht verschont. Jener Geist der internationalen Annäherung u. diese allgemeinen Erziehungsnöte ließen das Gemeinsame in der modernen Pädagogik so stark hervortreten, daß allenthalben das Bedürfnis engster Fühlungnahme sich geltend machte. So entstanden seit 1920 eine Reihe von internationalen Erzieherverbänden u. päd. Weltkongressen, gefördert z. T. vom Völkerbund selbst, getragen in erster Linie noch von den angloamerikanischen Ländern. Deutschlands Erzieherwelt nahm erst allmählich daran teil, dann aber rasch mit wachsendem Interesse. Zwei dieser Kongresse haben es bisher gewagt, auf deutschem Boden zu tagen: der «Internationale Arbeitskreis zur Erneuerung der Erziehung» (1925) in Heidelberg u. die erste Tagung der «Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände» (Ostern 1928) in Berlin.

Katholischerseits bleibt die beklagenswerte Tatsache, daß dieser auf interkonfessioneller Basis beruhenden Tendenz zum internationalen Zusammenschluß der Erzieher trotz der weltumspannenden Idee des Katholizismus nichts Gleichwertiges gegenübersteht; denn der 1910 in Dortmund gegründete «*Weltverband kath. Lehrervereine*» ist infolge des Weltkrieges auseinandergefallen, u. die von der «Internat. Kath. Aktion» (= IKA) 1924 konstituierte «*Internat. Päd. Konferenz*» ist ohne Resonanz geblieben. Die «Union Catholique d'Etudes Internationales» versucht neuerdings die Hauptprobleme der internationalen Pädagogik auch in das kath. Blickfeld zu lenken. Aber das ist zu wenig.

Abschließend kann über die Erfahrungen der letzten Jahre gesagt werden, daß das Interesse an den internationalen Erziehungsfragen in der deutschen Erzieherwelt außerordentlich groß ist u. sich in einer wachsenden Teilnehmerzahl schon rein äußerlich zu erkennen gibt. Trotzdem steht ihr Einfluß auf diesen Internationalismus in gar keinem Verhältnis zu der zahlenmäßigen Anteilnahme. Die Führung hat das angloamerikan. Element, ihm zunächst kommt der französ. Einfluß. Uns fehlen vor allem noch zwei Dinge: Lehraufträge für vergleichende Pädagogik u. mindestens ein größeres Institut für internationale Pädagogik.

Neben diesem internationalen, mehr auf den Völkerbundsgedanken eingestellten Interesse an der A. besteht noch eine mehr kulturell orientierte, von der Fachwissenschaft diktierte Anteilnahme an ihr. Dahin gehört die Pflege engerer Beziehungen zu bestimmten Ländern,

das eingehendere Studium ihrer Sprache u. Kultur, das Bestreben, zwischen Deutschland u. dem andern Staate ein ideales Vertrauensverhältnis zu schaffen. Auch hier war völliger Neuaufbau nach dem Weltkriege notwendig. Nunmehr werden deutsche Gelehrte wieder zu Vorlesungen eingeladen, die Austauschprofessuren sind wieder errichtet (Amerika, Spanien, Japan); deutsche Pädagogen werden seit einigen Jahren auch wieder als Schulreformer berufen, bes. nach Südamerika; Studienfahrten ausländ. Pädagogen nach Deutschland mehren sich von Jahr zu Jahr, umgekehrt wächst auch die Anteilnahme deutscher Erzieher an Studienfahrten in das Ausland wieder in solchem Maße, wie es vor dem Weltkriege üblich war; gemeinsame Gesellschaften zur Förderung der geistigen Beziehungen werden gegründet; Studenten wird das Studium im Ausland im Austauschwege ermöglicht; Ferienkurse sind Deutschen wieder zugänglich; zur Beratung u. Vermittlung von Schüleraustausch ist 1929 beim Reichsministerium des Innern die *Deutsche Päd. Auslandstelle* errichtet worden. Stipendien für Auslandstudien (Gefallenengedenkstiftung) stehen, wenn auch in bescheidenem Maße, zur Verfügung; der europäischen Studentenhilfe des christl. Studentenweltbundes ist auch Deutschland durch die Wirtschaftshilfe der deutschen Studentenschaft angegliedert; die «Pax Romana» nimmt sich kath. Studierender in allen Ländern an; Ausländerinstitute sowie Gelehrten- u. Studentenheime erleichtern den Ausländern bei uns das Studium, gleiches Entgegenkommen zeigen viele uns befreundete Länder für Deutsche, die draußen Studien machen wollen; die deutschen Lehrerverbände aller Gattungen knüpfen mit den verwandten Organisationen befreundeter oder benachbarter Länder engere Verbindung, die häufig zu persönl. Fühlungnahme u. zu Tagungen führen; kurzum, überall bemerken wir hoffnungsvolle Ansätze zur Pflege gemeinsamer kultureller Interessen zwischen Deutschland u. den ihm befreundeten Ländern. Bereits 1925 hat *R. Lehmann* (s. d.) in Breslau den Versuch gemacht, auch einen literar. Überblick über die internationale Erziehungswissenschaft zu geben. Leider ist es bei diesem einzigen internationalen Bericht geblieben; nach Lehmanns Tod hat *W. Hellpach* (s. d.) diese bedeutsame Aufgabe übernommen.

2. Innerhalb der in der päd. Handbücherei des Zentralinstituts für Erz. u. Unterr. Berlin im Aufbau begriffenen Abteilung «*Auslandspädagogik*» sind die Vereinigten Staaten (mit mehr als 500 Bänden), England, Frankreich, Rußland, Italien u. andere päd. wichtige Länder vertreten.

Das Deutsche Institut für Ausländer an der Universität Berlin, gegr. 1922, ist hervorgegangen aus einer Vereinigung des früheren Böttinger Studienhauses mit den deutschen Kursen für Ausländer an der Universität Berlin. Das Institut veranstaltet das ganze Jahr hindurch 8wöchige Lehrgänge zur Einführung in die deutsche Sprache u. in die Kenntnis Deutschlands u. seines geistigen Lebens. Die Kurse umfassen Sprachunterricht in kleinen Gruppen (Anfänger-, Unter-, Mittel- u. Oberstufen), grammat., phonet., stilist. Übungen, Vorträge, Führungen, Besichtigungen, Ausflüge, Studienreisen u. gesellige Abende. Am Schluß eines jeden Kursus werden Sprachprüfungen abgehalten; das Zeugnis gilt bei den Hochschulen als Nachweis ausreichender deutscher Sprachkenntnisse für die Immatrikulation. Im Juli/August findet ein 6wöchiger Ferienkursus statt, der ein reichhaltiges Programm an Übungen u. Vorträgen aufweist. Im März u. August/September kann eine sprachl. oder eine päd. Diplomprüfung abgelegt werden; letztere ist für ausländ. Lehrer u. Lehrerinnen bestimmt, die in ihrer Heimat Deutsch unterrichten wollen. Der Vorbereitung auf diese Prüfungen dienen bes. Fortbildungskurse. Für Ausländer, deren schulwissenschaftl. Vorbildung in bestimmten Fächern für die Zulassung zur Immatrikulation an einer deutschen Hochschule nicht ausreicht, sind zur Vorbereitung auf die staatl. Ergänzungsprüfung Vorbereitungskurse vorgesehen. Die *Bibliothek* des Instituts enthält rund 5000 Werke aus allen Gebieten der deutschen Kultur. Die monatlich erscheinenden «*Mitteilungen*» des Instituts bringen außer allgemeinen Aufsätzen zur deutschen Kulturwissenschaft Nachrichten über Veranstaltungen des Instituts u. a. Das Institut arbeitet in Verbindung mit der Zentralstelle für das Studium der Ausländer im preuß. Ministerium für W., K. u. V., sowie mit dem Akademischen Auskunftsamt an der Universität Berlin. In Verbindung mit letzterem gibt es vom Januar 1930 ab eine Zeitschrift heraus, die über die kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland u. dem Ausland laufend unterrichtet. Direktor: Prof. Dr. Remme. Dozenten: Studienräte u. bes. im ausländ. Schuldienst erfahrene Lehrer, Professoren der Berliner Universität u. anderer Hochschulen. Das Institut erhält sich aus den Einnahmen an Kursusgebühren, die zur Deckung der Unkosten dienen. Frequenz von 1922 bis 1929: rund 7000 Ausländer aus etwa 70 verschiedenen Ländern. — *Schriften des Instituts:* Deutschland-Lesebuch für studierende Ausländer zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands u. seines geistigen Lebens; desgl. Vorstufe; Wegweiser durch die Literatur zur Kenntnis Deutschlands u. seines geistigen Lebens; Deutsche Sprachlehre für Ausländer; Kleine Phonetik für Ausländer; Deutsch als Fremdsprache.

S. auch die Art. Internat. Bildungs- u. Erziehungsfragen, Völkerbund u. die einzelnen Länderartikel.

Schrifttum: Rud. Lehmann, Internationale Jahresberichte für Erziehungswissenschaft. Jhrg. 1, abschließend mit d. J. 1923 (1925). Jhrg. 2, Bericht über die Päd. d. J. 1924/26 (1928); Reinh. Lehmann, Staat, Kirche u. Schule im Ausland (1927); M. Steinhaus, Neuere Päd. im Ausland (1925); Päd. des Auslandes, hrsg. von P. Petersen (1928 f.); G. Karo, Der geistige Krieg gegen Deutschland (²1926); die übrige Literatur in den Fachzeitschriften u. den päd. Organen. Vgl. auch die oft selbständig erschienenen Jahresberichte größerer Verbände, so z. B. des Allgem. Deutschen Neuphilologenverbandes.

I. u. II. 1. *R. A. Keller.* II. 2. *J. Spieler.*

Ausstellungen, pädagogische.

[A. = Ausstellung.]

Neben äußern Einrichtungen u. Apparaten päd.-psycholog. Institute, Laboratorien, Seminarien u. den Sammlungen päd. Archive (s. jeweils d.) kann man auch die Entwicklungen u. Einrichtungen von Schulen u. Anstalten, Inventar u. Unterrichtsräume verschiedener Schulgattungen für die verschiedensten Unterrichtsfächer, sowie Lehrmittel (s. d.) im weitesten Umfange, Schülerarbeiten (s. d.) auf den verschiedensten Gebieten, ja das innere Werden u. Leben der Jugend, selbst Bildungsgüter u. Methodisches auf mannigfache Weise dem Auge sichtbar darstellen. Dadurch läßt sich auch die A.sidee im kleineren u. größeren Maßstabe als *Unterrichts-* oder *Schul-A.* für die Pädagogik fruchtbar verwerten.

I. Unterrichts-Ausstellungen u. Ausstellungen von Schularbeiten: 1. Im Anschluß an *Welt-A.en* (1893 in *Chicago,* 1900 in *Paris* ohne Beteiligung Deutschlands, 1904 in *St. Louis,* 1910 in *Brüssel,* 1914 in *Lyon*) wurden jeweils Unterrichts-A.en organisiert, die ein vollständiges u. übersichtl. Bild von dem Schulwesen der einzelnen Länder gaben. Lediglich die Unterrichts-A. der Brüsseler Welt-A. blieb als *Deutsche Unterrichts-A.* (Berlin, Friedrichstr. 126) erhalten u. bildet heute einen wesentl. Bestandteil des 1915 gegr. Zentralinstituts (s. Art. Institute, päd.), das die Veranstaltung von päd. A.en unter seine Aufgaben mitaufnahm.

Seine Sonder-A. «*Schule u. Krieg*», am 21. III. 1915 eröffnet, wollte an ausgewählten, anschaulichen Beispielen zeigen, welche Wirkung der Krieg auf die Arbeit der Schule u. darüber hinaus auf die Erziehung, Bildung u. Betätigung der Jugend überhaupt ausgeübt hatte u. voraussichtlich weiter ausüben wird. Gute Gedanken u. Anregungen sollten damit festgehalten u. weiteren Kreisen bekannt gemacht werden. Sie zeigte einmal, wie Zeitereignisse für Erziehung u. Unterricht fruchtbar heranzuziehen sind. Die Reichssonder-A. «*Kind u. Schule*» der internationalen A. für Buchgewerbe u. Graphik (Bugra), Leipzig 1914, blieb als Leipziger Schulmuseum erhalten. — Die «*Schweizerische Landes-A. in Bern*» 1914 brachte in Gruppe 43 Erziehung, Unterricht u. Berufsbildung (Volks-, Mittel- u. Hochschulen, berufl. Bildungswesen, Lehrlingsprüfungswesen).

Einheimische größere A.en (Dresden, München) u. Lehrerversammlungen gewährten den päd. A.en den nötigen Raum. So bot eine A. der deutschen Lehrerversammlung (München 1907) eine gute Übersicht über Schuleinrichtungsgegenstände, die A. «*Unsere Jugend*» (Essen 1914) anläßlich der Jugendversammlung des Kath. Lehrerverbandes des Deutschen Reiches ein anschauliches Bild von der päd. Reformbewegung. Auf der *Gesolei,* Düsseldorf 1926, zeigten heilpäd. Einrichtungen u. Schulen (Krüppel- u. Psychopathenfürsorge, Hilfsschulen bes. des Rheinlandes) ihre Ideen, Ziele, Statistiken, Lehrmittel, Methoden u. ihrer Schüler Arbeiten, um der Öffentlichkeit gegenüber Zeugnis abzulegen von ihrem Dasein, ihrer Wirksamkeit u. ihrem Erfolg. Die vom Reichsausschuß Deutscher Jugendverbände 1927 in Berlin veranstaltete A. «*Das junge Deutschland*» stellte die Freizeitfrage nach all ihren Seiten wirksam heraus.

2. A.en von Schülerarbeiten, ähnlich wie die bereits genannte «Schule u. Krieg», veranstaltete bes. das Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht, Berlin:

«*Biologische Schülerarbeit*» *1915,* «*Neue Schreibversuche an Preuß. Volksschulen*» *1918,* «*Sammel- u. Helferdienst*» *1918,* «*Handfertigkeits- u. naturgeschichtl. Unterricht*» *1919,* «*Schülerzeichnungen*» *1920/21,* «*Japanische Zeichnungen, Schriftproben u. Handarbeiten*» *1921,* «*Papparbeiten aus dem Werkunterricht aus der Königsberger Kunstakademie*» *1922,* «*Zeichnungen, Aquarelle u. gegenständl. Phantasiearbeiten aus Schulen Großberlins*» *1922,* «*Zeichenarbeiten Berliner Gemeindeschulen*» *1923,* «*Illustrierte Schulaufsätze*» *1923,* «*Farbiges u. graphisches Gestalten in der höheren Schule*» *1923,* «*Die Arbeitsschule auf dem Lande*» *1924,* «*Nadelarbeiten*» *1929,* um nur einige zu nennen.

Diese von Zeit zu Zeit stattfindenden Sonder-A.en veranschaulichen Arbeitsmethoden u. Unterrichtsergebnisse u. wollen den Zusammenhang zwischen Schule u. Leben aufzeigen. Die deutsche A. «*Vom Willen deutscher Kunsterziehung*» auf dem päd. Kongreß in Helsingör (Dänemark) 1929, vorbereitet u. ausgebaut mit Unterstützung amtl. Stellen durch den Leiter der Schule der Volkschaft, *L. Weismantel,* suchte die hauptsächlichsten Strömungen auf dem Gebiete der Kunsterziehung in Deutschland vom Kindergarten über die Volksschule zu den höheren Schulen, vom Kleinkind, das mit dem Kritzeln beginnt, bis zu den künstler. Äußerungen der Achtzehnjährigen zu zeigen. Durch das umfangreiche Material von über 25 Instituten sollte die biolog. Entwicklungslinie in Ausdruck u. Ausgestaltung des Kindes u. Jugendlichen aufgespürt werden. Diese mehr wissenschaftl. A. wollte vor allem die Gesetzmäßigkeit des kindl. Ausdrucks u. der kindl. Gestaltung wie auch die päd. Haltung des Lehrers aufzeigen. Sie wurde nach Ende des Kongresses noch in einer Reihe von Städten vorgeführt. — A.en von Schülerarbeiten, z. B. Zeichnungen, Nadel- u. Werkarbeiten, begegnen bes. anläßlich von Schlußprüfungen, Schlußfeiern, Elternabenden u. Tagungen regem Interesse.

3. In ähnlicher Weise lassen sich sehr wohl A.en von Lehr- u. Lernmitteln u. sonstigem Anschauungsmaterial, wie z. B. Bildwerke für

künstler. Wandschmuck der Schulräume, Wandbilder für den Unterricht in den alten Sprachen u. in der Geschichte, die Ansichtspostkarte als Lehrmittel, Lehrmittel für Volksschulen u. höhere Schulen, für die einzelnen Unterrichtsfächer usw., ähnlich wie es das Zentralinstitut in einer Reihe von Sonder-A.en schon tat, bei gegebener Gelegenheit inszenieren.

4. Eine permanente Schul-A. unterhält das *Pestalozzianum* in der Schweiz. Eine ständige Lehrmittel-A. des *Zentralinstituts* enthält eine Auswahl der besten u. modernsten Lehrmittel für Erdkunde, Biologie, Chemie, Mineralogie u. Physik, deren Gegenstände von den Herstellungsfirmen laufend ergänzt u. ausgewechselt werden.

5. Als sehr ökonomisch u. praktisch hat sich die Form von Wander-A.en herausgestellt. Für den Winter 1929 stellte die Schule der Volkschaft den deutschen Volksbildungsverbänden u. kulturellen Vereinen solche zur Verfügung:

Gruppe 1: «*Das Kinder- u. Jugendbuch*», gibt einen Einblick in die einzelnen Fragen des Standes der Jugendschriftenforschung vom Kleinkind über die Volksschule u. höhere Schule bis zur Bücherei des Achtzehnjährigen. Sie bietet zugleich die Grundlage für die Einrichtung von Kinderlesehallen u. Jugendlichen-Büchereien. Sie zeigt vorbildl. Buchbestände, aus denen die Kinder u. Jugendlichen selbst die für sie geeignete Literatur ersehen können. Die Eltern u. Lehrer erhalten neben einem Einblick in die Buchbestände auch deutl. Hinweise auf die Lebenshintergründe, die diese Bücher bedingen. Die Gruppe 2 umfaßt im wesentlichen die A. «*Vom Willen deutscher Kunsterziehung*» vom Weltkongreß in Helsingör. Die Gruppe 3: «*Deutscher Advent u. deutsche Weihnachten*», gewährt einen Einblick in die Zeitgestaltung des Advents durch das christl.-deutsche Glaubensleben in seiner Vergangenheit, jedoch mit der starken einlinigbetonten Einstellung der Gestaltung heutigen christl.-deutschen Lebens (Adventskalender, -uhren, Spiel der Weihnacht, Weihnachtskrippe). Bes. fruchtbar wurden diese A.en durch die sie begleitenden Vorträge von L. Weismantel.

II. Vor- u. Nachteile: Bei all den Vorteilen, die die A.sidee bietet, sind doch eine Reihe von Mängeln nicht zu übersehen:

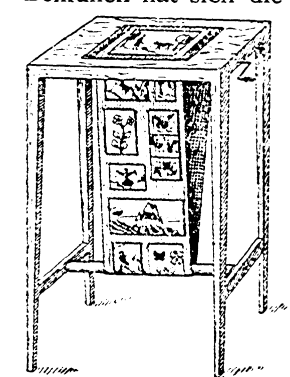
1. Immer wird sich ergeben, daß viele Seiten der Erziehungs- u. Bildungsarbeit u. oft gerade diejenigen, welche den innersten Kern berühren, der Möglichkeit einer anschaul. Aufmachung u. Darbietung sich verschließen. Gewiß darf all das, was kunstfertige Hände geformt, geschnitzt oder genäht, was Pinsel u. Zeichenstifte auf die Fläche gemalt, die Stahlfeder in Heften aufgezeichnet hat, als ein sinnfälliger Ausdruck für die Leistungsfähigkeit der Schule gelten; das eigentl. Leben des Schulorganismus aber, sein Pulsschlag u. seine Atmung kann aus jenen greifbaren Erzeugnissen unmittelbar wohl kaum erkannt werden. Leider lassen sich die lebendigen Wirkungen, hemmende u. fördernde Momente, die vom gesamten weltpolitischen, nationalen, wirtschaftl.-industriellen u. kulturellen Leben auf Schule, Bildung u. Erziehung ausgehen, ebensowenig darstellen wie die befruchtenden Ströme, die aus der Schulstube wieder dahin zurückfluten. So können A.en oft nur äußere Entwicklung u. Schultechnisches veranschaulichen, u. es bleibt, soll dabei ein geschlossenes Bild des Schulbetriebes geboten werden, als Hilfsmittel der Veranschaulichung lediglich der Bericht übrig. Schließlich kann eine A. zur Lüge werden, bes. wenn Arbeiten als selbständige Leistungen der Schüler dargestellt werden, während sie in ihrer Entstehung, ihrem Werden u. ihrer Vollendung in weitgehendem Maße auf die Initiative, Hilfe u. Leistung des Lehrers — genährt aus falschem u. verhängnisvollem Ehrgeiz — zurückgehen.

2. Beschränkt sich eine A. jeweils auf das Darstellbare, u. ist sie innerlich wahr, so sind ihre Vorteile offensichtlich: Zweifelsohne besteht innerhalb ihres eigentl. Wirkungskreises die Möglichkeit, die Einrichtungen der einzelnen Anstalt u. die Leistungen der einzelnen Lehrerpersönlichkeit bes. hervortreten zu lassen. Der Besuch solcher A.en, das Versenken in ihre Einzelheiten ist gewissermaßen ein Ersatz für eine Studienreise an Dutzende von Lehranstalten, an denen auf dem betr. Gebiet mit besonderer Hingebung gearbeitet wird. In wenigen Stunden kann sich der Besucher mit neuen Einrichtungen der Unterrichtsstätten, mit neuen Lehrweisen u. ihren Ergebnissen, mit neuem Geräte zu Unterrichtsversuchen, mit der Ausgestaltung der Schule, Lern- u. Lehrmittelsammlungen usw. bekannt machen. Vieles wird ihm ohne weiteres als zur Einführung in den eigenen Unterrichtsbetrieb geeignet erscheinen. Anderes ist zu eng an bestimmte, vielleicht nur örtlich erfüllbare Voraussetzungen geknüpft u. widerstrebt einer Übertragung in andere Verhältnisse. Gerade bei der Beurteilung einzelner A.sstücke muß man diesen Bedingungen der Umgebung bes. Rechnung tragen. Anderes, das vielleicht auf den ersten Blick befremdet, stellt sich bei näherer Erkenntnis seiner Entstehungsgeschichte oft als das natürl. u. wohlgelungene Ergebnis gesunder Bestrebungen dar. Eine sichere Beurteilung des einzelnen ist erst dann möglich, wenn wir Geschichte, Umgebung u. Untergrund kennen, auf dem das einzelne Stück entstanden ist. Zweifelsohne wirken A.en aufklärend über bewährte Einrichtungen, Erziehungs- u. Unterrichtsmethoden, Lern- u. Lehrmittel, anspornend u. vorwärtstreibend, indem sie Neuerungen der fachmännischen Kritik aussetzen u. auf Entwicklungskeime hinweisen. Gute A.en sind gleichsam eine Art Arbeitsgemeinschaft fruchtbarster Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern u. Erziehern, Wissen-

schaftlern u. Forschern, Lehr- u. Lernmittelindustrie u. Buchverlegern.

III. Unterrichtliche Auswertung: Es entspricht nur den heute allgemein geforderten didaktischen Prinzipien der Anschaulichkeit, der Wirklichkeitsnähe u. der Heimatpädagogik, wenn der Lehrer Dinge, die er seinen Schülern nicht auf Schulwanderungen (s. d.), Ausflügen u. Exkursionen oder bei Museumsbesuchen (s. Art. Museen) an Ort u. Stelle zeigen kann, in die Schulstube hereinholt u. in Terrarien u. Aquarien (s. jeweils d.) des Schulgartens oder in Schaukästen im Schulflur u. schließlich in A.skästen innerhalb des einzelnen Schulzimmers vor Augen führt. Im naturkundl. Unterricht, in der Geographie, Geschichte (Urkunden, Handschriften, Siegel, Waffen, Gebrauchsgegenstände) u. Religion (religiöse Gegenstände) bieten sich zahlreiche Gelegenheiten, durch derartige kleine A.en das Interesse des Schülers zu wecken u. das Verständnis des Dargebotenen zu erhöhen. Dabei läßt sich die eigene Initiative u. Aktivität des Schülers fruchtbar heranziehen, indem man ihn in Feld, Wald u. Flur oder im Elternhause das einzelne aufzusuchen u. mitzubringen auffordert. Wenn eben möglich, soll eine unmittelbare Anschauung der Gegenstände oder Vorgänge angestrebt werden; nur wenn das unmöglich ist, können künstl. Anschauungsmittel (gute Reproduktionen, naturkundl. Sammlungen, Modelle u. Präparate von Tieren u. Pflanzen, Wand- u. Buchbilder usw.) als Ersatz eintreten.

IV. Ausstellungsmittel: Von großer Bedeutung ist es für die Nutzbarmachung der A. als neuer Form der Schul- u. Volksbildung, die geeignete Brücke zwischen dem ausgestellten Objekt u. dem Beschauer zu finden. In diesem Bemühen hat sich die Schule der Volkschaft, die sich bes. der A. als Bildungsmittels annimmt, brauchbare Schaukasten geschaffen, in denen die Gegenstände dargeboten werden. Der Schaukasten (s. Abb.) steht auf einem Pult, in welchem über 3 Walzen ein Bandfilm läuft, den sich der Beschauer selbst vorführen kann, u. der in Wort u. Bild einen kleinen Lehrgang über die ausgestellten Gegenstände vermittelt. Wird der Lehrgang statt in Gegenständen in Reproduktionen oder gar Lichtbildern gegeben, so werden in die Schaukasten Rahmen eingefügt, die Lichtbilder zeigen, zu denen dann der Lehrbandfilm die gewünschten Erläuterungen gibt. Dieses verhältnismäßig billige A.smittel hat neben Raumersparnis bedeutende didakt. Vorzüge u. findet zweifellos nach weiterer Vervollkommnung u. Verbesserung in den Bildungsanstalten u. Museen fruchtbarste Verwendung.



Schrifttum: Führer durch die deutsche Unterrichts-A. in Brüssel (1910; mit Einleit. von R. Lehmann); Die deutsche Unterrichts-A. (1913); Das Kind u. die Schule. Ausdruck, Entwicklung, Bildung, hrsg. von W. Krötzsch (1914, mit gutem Bericht über die Leipz. A.); — Kind u. Schule, in: Archiv f. Buchgewerbe, Jhrg. 1915, H. 3/4, S. 101 ff.; Schule u. Krieg. Sonder-A. im Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht (1915); Biolog. Schularbeit, ebd. (1916); Fachberichte der Schweizerischen Landes-A. in Bern 1914. Bd. XII (1914); L. Weismantel, Vom Willen Deutscher Kunsterziehung (1929). *J. Spieler.*

Autorität u. Freiheit.

[A. = Autorität, F. = Freiheit.]

I. Begriffliches: 1. A. bedeutet im weitesten Sinn eine irgendwie geartete Überlegenheit, die eine solche des Wissens (Gelehrter), des Willens (Führernaturen), der Glaubwürdigkeit (Zeuge), des Amtes (Eltern, Lehrer, Staat, Kirche) oder der bloßen Macht (der Stärkere, Tyrann) sein kann. Im engeren Sinn bedeutet A. das *Recht* zu *befehlen,* d. h. zu führen u. zu binden. Diesem Recht entspricht in dem Untergebenen die Pflicht zu gehorchen, d. h. sich dem Willen des Vorgesetzten zu fügen u. insoweit seine F. beschränken zu lassen. Diese A. vermag wirksam zu werden durch alle Mittel, durch die der Mensch auf Menschen wirken kann: durch äußern Zwang (Einsperren), Strafe, Furcht, Ehrfurcht, Liebe u. innere Überzeugung; sie ist aber nur dann *sittl.* A., wenn sie sich vor dem Gewissen als berechtigt erweisen kann. Die A. erzeugt oder soll erzeugen im Vorgesetzten A.sgefühl (Bewußtsein seiner Stellung u. Verantwortung), im Untergebenen A.sgesinnung, d. h. Verständnis für die Bedeutung der A. u. Geneigtheit, ihren Befehlen nachzukommen.

2. F. kann bedeuten Ledigsein von äußerem Zwang, von innerer Nötigung (Wahl- oder Willens-F.), von moral. Nötigung (*Recht* zu handeln) u. von unsittl. Antrieben (Selbstbeherrschung). Der äußere Zwang reicht nicht an den Willen; die Wahl-F. («Du kannst») ist die notwendige Voraussetzung der Pflicht («Du sollst»), die moral. F. ist die naturrechtl. Schranke der A. (des Gesetzes) u. die Beherrschung der unsittl. Antriebe das Ziel aller Erziehung.

II. Autorität u. Freiheit in der Erziehung: Das Problem tritt hier in zweifacher Form hervor: 1. In welchem Verhältnis sollen *zweckmäßig* A. (Bindung) u. F. (Gewährenlassen) stehen? 2. In welcher Weise ist *rechtlich* das Gebiet der A. u. das der F. (Rechte des einzelnen) abzugrenzen? Beide Fragen lassen sich zwar nicht reinlich scheiden, da eine bewußt unzweckmäßige Geltendmachung der A. zugleich ein

Unrecht ist. Trotzdem ist die erste Frage mehr eine pädagogische, die zweite mehr eine ethische. Beide Fragen gehören zu den schwierigsten Problemen u. lassen sich nicht ganz eindeutig lösen. A. u. F. ist ein Spannungsverhältnis, das nie in eine statische Harmonie übergeht, sondern im Einzelfall je nach den persönl. u. sachl. Umständen dynamisch zu gestalten ist.

1. Pädagogisches: a) *Notwendigkeit der A.:* Gegen die bisherige Erziehungsmethode, die im wesentlichen auf A. beruhte, richtet seit Beginn des 20. Jahrh.s die revolutionäre Pädagogik (*Ellen Key, L. Gurlitt, G. Wyneken,* Entschiedene Schulreformer [s. jeweils d.]) scharfe Angriffe. Im Banne *Rousseaus* stehend, will sie die A. aus dem Prozeß der Erziehung ausschalten, die «Passion der Jugend» beenden u. eine «Erziehung ohne Erzieher» einführen (Umwertung der päd. Werte, Selbstregierung der Schüler, Pädagogik vom Kinde aus). Die Worte «befehlen» u. «gehorchen» sollen verpönt sein, die Aufgabe der Erwachsenen soll wesentlich darin bestehen, in die Entwicklung des Kindes *nicht* einzugreifen (Grundsatz der negativen Erziehung). Auch die Jugendbewegung (s. d.) betont vielfach (unter dem verwirrenden Einfluß falscher Führer) die Selbsterziehung der Jugend bis zur Ablehnung jeglicher A. Dieser Überschwang ist in Schule u. Jugendbewegung in einer rückläufigen Bewegung begriffen, wenn auch die nachteiligen Folgen noch deutlich wahrnehmbar sind. Die Erfahrungen in der Schule führten zur «Wiederentdeckung der Grenze» (*K. Zeidler*, 1926), u. der Jugendbewegung gelang es nicht, des «Führerproblems» Herr zu werden.

Die revolutionäre *Freiheitspädagogik* verkennt die Unvollkommenheit der menschl. Natur, deren besserer Teil nur in hartem Kampf gegen das wilde, triebhafte Begehren zur Entfaltung kommen kann (Rückert: «In dir ein edler Sklave ist, dem du die F. schuldig bist»). Das Kind muß Selbstbeherrschung, Einfügung in die äußere Ordnung (Lehrplan) u. Ablegung seiner Absonderlichkeiten lernen. Das geht nicht ohne sanften Zwang, ohne befehlende u. sich durchsetzende A. Stetes Nachgeben gegen die Launen u. Wünsche des Kindes führt zu Verwöhnung u. Lebensuntüchtigkeit. Körper u. Seele verweichlichen, wenn keine Anstrengungen, Überwindungen, Abhärtungen von ihnen gefordert werden. Die Natur des Kindes, seine Hilfsbedürftigkeit u. Bildsamkeit weisen auf die A. als ihre notwendige Ergänzung hin. Das Kind will geführt sein u. sich an Vorbildern emporranken. Gewiß muß der Erzieher die Natur des Kindes kennen u. berücksichtigen, wie der Künstler das Material, an u. aus dem er schafft; aber das Wozu u. Wie der Erziehung muß der Führer, nicht der Geführte wissen u. entscheiden. Man behandelt Kinder unrichtig u. ungerecht, wenn man sie wie erwachsene Menschen behandelt.

b) *Zweck u. Begrenzung der A.:* Die Aufgabe der A. ist nicht Abwehr oder Feindschaft gegen die Jugend (vgl. *Mark Twains* Spott: «Pädagogik ist die organisierte Verteidigung der Erwachsenen gegen die Jugend»), sondern Dienst am werdenden Menschen; nicht Entziehung der F., sondern allmähl. Gewöhnung an sie. Das Maß der Bindung oder F. hängt von Anlage u. Entwicklungsstufe des Kindes ebenso ab wie von Befähigung u. Methode des Erziehers. Aus unmittelbarem Einblick in die Lage des Kindes (u. der Schule) die rechte Mitte zu treffen, ist das Charisma des Erziehers, für das es keine strenge Regel gibt. Als Norm muß gelten: «Alle Erziehung soll nur die Lücken ausfüllen, welche die Natur gelassen hat» (*Aristoteles,* Politik 7, 17). Fremde Leitung ist so lange u. in dem Maße notwendig, als die eigene Vernunft das Kind noch nicht leiten kann. Für die ersten Lebensjahre ist ein beträchtl. Maß von «Absolutismus» angebracht. Mit steigender Selbständigkeit des Zöglings hat die A. zurückzutreten bzw. sich zu modifizieren. A. soll führen, Abwege verhüten u. zur Selbsthilfe anleiten, nicht drücken u. hemmen (Gärtner, Arzt). Mißverständlich ist die Formel, der Wille des Kindes müsse «gebrochen» werden; denn sie schafft statt Charaktere Ruinen. Gebrochen werden soll nicht der Wille, sondern die Gewalt des ungeordneten Triebes, der den Willen versklaven will. Widerstreben u. Kritisiersucht gegen die A. im Entwicklungsalter sind nicht tragisch zu nehmen; sie künden die werdende Selbständigkeit an, während Musterzöglinge im Leben oft versagen. Man gebe dem *Freiheitsdrang* der Jugend, ihrer Sucht, alles besser zu wissen u. zu machen, ein Betätigungsfeld für selbständige Entschlüsse (Vertrauensposten), damit sie lerne, auf eigenen Füßen zu stehen u. sich «die Hörner abzustoßen» (vgl. Art. Schülerselbstverwaltung). Viel Wahrheit liegt in dem Wort: «Man muß Jünglinge wagen, um Männer zu erzielen.»

c) *Art u. Einfluß der A.:* Die A. muß mit Sicherheit u. Entschiedenheit auftreten u. durch ruhige Festigkeit, nicht durch beständiges Moralisieren u. Kommandieren wirken. Neben weiser Strenge soll sie Liebe u. Milde üben u. zeigen. An Eiszapfen kann das Kind sich nicht emporranken. Dem heranwachsenden Zögling gestatte der Erzieher wenigstens zuweilen Einsicht in die innern Gründe der Anordnungen. Die größte erzieherische Wirkung wird erzielt, wenn A. des Amtes u. geistig-sittl. Überlegenheit vereint sind. Ehrfurcht (s. d.) ist die stärkste Stütze der A. Während kleine menschl. Schwächen die A. nicht erschüttern, kann sie leicht durch Äußerlichkeiten gefährdet werden, die dem Kinde komisch oder unvernünftig erscheinen. Die A. muß auch den Anschein meiden,

als sperre sie sich gegen berechtigte Ansprüche der Wissenschaft u. Kunst, des Sportes usw. Kritische Äußerungen der Kinder sollte der Erzieher zu seiner Selbstvervollkommnung verwerten.

2. Ethisches: Der Erzieher muß sich bewußt sein, daß er nicht absoluter Herr des Kindes ist, sondern daß dieses vom ersten Augenblick seines Daseins an Rechte hat, die zu achten sind. Daraus folgt: a) Individuelle Behandlung, die sich der Veranlagung des Kindes anpaßt; keine Schablonenerziehung, die allen dieselbe Form aufdrängt. b) Wahrung der F. in erlaubten Dingen, bes. die F. der Berufswahl. c) Meidung des Ärgernisses, das beim Erzieher doppelt niederreißend u. strafwürdig ist. Da heute den Kindern nicht selten sittl. Gefahren oder eigensüchtige Ausnützung selbst im Elternhause drohen, so müssen sie zeitig, wenigstens privatim, über ihre Rechte u. die Art, sich zu schützen, belehrt werden. Auch das irrige Gewissen (s. d.) des Kindes ist *schonend* aufzuklären.

III. Autorität u. Freiheit im Unterricht: Auch hier führt der rechte Weg von der Vorherrschaft der A. zu immer größerer F. Zunächst wird der Wissensstoff dem Kinde zu mechanischer Aneignung vorgelegt; er wird angenommen auf die A. des Lehrenden. Erst allmählich lernt das Kind auch die innern Gründe kennen u. kommt zum eigentl. Wissen. Als Norm der Entwicklung kann das Wort gelten: «Selbstzeugen geht über Erwerben (von andern); denn es ist schwerer» (*Aristoteles*, Rhetorik 1, 7). Der Unterricht soll voranleuchten, aber auch zugleich die Eigentätigkeit u. den Wissenstrieb wecken; er wird also die rechte Mitte halten zwischen «Trichtern» u. «Pumpen». Das Trichtern, das geistlose Einpauken führt zu rein mechanischer Wiederholung des Vorgetragenen, zu Gleichgültigkeit u. Gedankenträgheit. Das «Pumpen», das alles aus dem Kinde herausholen will, verwirrt durch viele, dem Kinde rätselhafte Fragen u. verursacht Umwege u. Zeitvergeudung. Den heranwachsenden Schülern gebe man Anregung, durch Privatlektüre, Sammlungen u. prakt. Betätigung ihr Wissen u. Können selbständig zu erweitern u. zu vertiefen. Bes. ist darauf zu achten, daß die Religion dem Kinde nicht nur autoritativ «beigebracht», sondern ihm zur Überzeugungs- u. Herzenssache wird. Vgl. hierzu die Art. Arbeitsschule u. Arbeitsunterricht, Schuldisziplin u. Schulzucht.

Schrifttum: F. W. Foerster, A. u. F. (² 1922); J. Hepp, Die Selbstregierung der Schüler (² 1914); E. Linde, Päd. Streitfragen der Gegenwart I (² 1922); A. Messer u. M. Pribilla, Kath. u. modernes Denken (1924); J. Cohn, Befreien u. Binden (1926); G. Grunwald, Päd. Psychologie (² 1925) 189—205; — Päd. des 20. Jahrh.s (1927) 19 ff.; G. Kerschensteiner, A. u. F. als Bildungsgrundsätze (⁴ 1927); — A. u. F. im Bildungsverfahren, in: Mainzer Abh. zur Philos. u. Päd. 1926, 2; Th. Litt, Führen oder Wachsenlassen (² 1929); L. Bopp, Die erzieher. Eigenwerte der kath. Kirche (1928) 155—166; O. Stählin, Zwang u. F. in der Erziehung (⁴ 1927); M. B. Bonlohr, A. u. F. in der Internatserziehung, in: Blätter für Anstaltserziehung, Jhrg. 17, 3, S. 71—90; D. v. Hildebrand, Zum Wesen der echten A., in: Vierteljahrsschr. für wiss. Päd. 1927, 2, S. 185—222; E. Stern, A. u. Erziehung. Eine deskriptiv-päd. Untersuchung (² 1929). *M. Pribilla.*

B

Backhausen, Wilhelm.

Geb. am 30. VII. 1869 zu Hattdorf bei Fallersleben als Sohn des dortigen Lehrers, besuchte B. das Gymnasium zu Hildesheim u. studierte danach in Tübingen, Erlangen u. Göttingen Theologie. Nach bestandenem ersten theol. Examen übernahm er eine Privatschule in Gartow a. d. Elbe. 1899 trat B. als freiwilliger Vikar in das Stephansstift zu Hannover ein, um die Arbeit der Innern Mission (s. d.) aus eigener Anschauung u. in der Praxis kennen zu lernen. 1901 als Pastor am Stephansstift eingeführt, war er Hausvater im Lehrlingsheim u. Leiter der *Fürsorgeerziehung* der männl. verwahrlosten Jugend. Diese Arbeit konnte B. seit 1915 fortsetzen als Vorsteher in dem zur Entlastung des Stephansstiftes erworbenen u. als Erziehungsheim für männl. schulentlassene Jugendliche eingerichteten Rittergut Kronsberg vor Hannover-Wülfel. 55 Jahre alt starb B. am 13. IX. 1924 zu Arosa, woselbst er Heilung von schwerer Krankheit zu finden hoffte.

In 25jähriger Tätigkeit als Erzieher der verwahrlosten Jugend war B. einer der bedeutendsten Vertreter der evang. Anstaltspädagogik geworden. 1912 zum Vorsitzenden des «Allgemeinen Fürsorgeerziehungstages» (= AFET), der Gesamtorganisation der Fürsorgeerziehung Deutschlands gewählt, galt er als Führer des gesamten deutschen Fürsorgeerziehungswesens. In zahlreichen Artikeln u. Referaten hat B. seine Erfahrungen, seine Gedanken u. Vorschläge zur Reform der Fürsorgeerziehung niedergelegt u. zusammenfassend in einem Leitfaden zur Ausbildung von Erziehern in Anstalten für männl. Zöglinge die Grundsätze der evang. Anstaltserziehung, die Erziehungsmittel u. die Geschichte der evang. Anstaltspädagogik behandelt. Der evang. Glaube war ihm Grundlage u. Ziel der gesamten Erziehungsarbeit.

Schrifttum: F. Engelmann, Die päd. Gedanken Pastor W. B.s (1927); J. Wolff, W. B. ein evang. Erzieher (1927); A. Grabowsky u. R. Hartmann, Pastor B. †, in: Zentralblatt für Jugendrecht u. Jugendwohlfahrt (16. Jhrg., H. 6). *H. J. Wohlfarth.*

Bad u. Schulbad.

[B. = Bad.]

Wasserbäder gehören notwendig zur Gesundheits- u. Körperpflege. Ihre Wirkung ist verschieden je nach der Art der Anwendung.

1. Das warme (31—35° C) u. lauwarme (26—30° C) B. übt einen erfrischenden Einfluß auf das Gesamtbefinden aus. In vorzüglicher Weise aber dient es dem Zweck der *Reinigung*, indem es die fettigen Hautabsonderungen (Reste von Schweiß, Hauttalg, abgestoßene Hautteilchen, Schmutz u. Staub) entfernt, u. verhütet dadurch unangenehmen Geruch u. Hautentzündung. Am meisten üblich ist das warme Wannenb., jedoch wird der Reinigungszweck ebenso gut — u. dabei billiger — erreicht durch warme Brausebäder.

2. Im Gegensatz hierzu liegt die Wirkung der kühlen (21—25° C) oder kalten (16 bis 20° C) Bäder in der *Abhärtung* des Körpers. Der plötzl. Reiz des kalten Wassers bewirkt eine starke Zusammenziehung der kleinen Muskeln u. Blutgefäße der Haut; das Blut wird von der Haut in die innern Organe verdrängt u. somit eine zu starke Wärmeabgabe verhindert. Die Haut lernt also durch das kalte B., auf Kältereize entsprechend zu reagieren. Daß aber zur planmäßigen Abhärtung vor allem auch *Luftbäder* wirksam sind, kann hier nur angedeutet werden. Der Kältereiz wirkt ferner vertiefend auf die Atmung, kräftigend auf das Herz, anregend auf den Stoffwechsel. Die anfängl. Zusammenziehung der Hautblutgefäße schlägt nach dem kühlen B. in eine Erweiterung um, welche das Gefühl wohliger Wärme hervorbringt.

Die Vorteile des kalten B.es finden wir beim *Schwimmen* verbunden mit einer hervorragenden Leibesübung, welche die gesamte Körpermuskulatur, Herz u. Atmungsorgane kräftigt. Auch ist das Brustschwimmen vorzüglich geeignet, der Schwäche der Rückenmuskeln, dem Rundrücken der Jugend entgegenzuwirken.

Die eingreifendste Wirkung des kalten Wassers bietet die *kalte Dusche;* sie ist daher mit großer Vorsicht zu benützen u. von nervösen Menschen überhaupt zu meiden.

3. Im Schul-B. sucht die Schule den Kindern die Vorteile des B.es zuzuwenden (vgl. Art. Schulgehäuse). Zweckmäßig ist für die Schule das *Brause-B.* Die Kinder werden klassenweise in das Schul-B. geführt u. baden unter Aufsicht des Lehrers. Zuweilen ist Widerstand einzelner Eltern gegen das Schul-B. zu bemerken. Vom ärztl.-gesundheitl. Standpunkt ist hierzu zu sagen: Vom Schul-B. zu befreien sind Kinder mit Hautausschlägen, mit Mittelohrentzündung, mit akuten Gesundheitsstörungen, insbes. auch mit frischen Erkältungskrankheiten. Für gesunde Kinder sind bei richtigem Vorgehen Schädigungen durchaus nicht zu befürchten, insbes. auch nicht Erkältungskrankheiten. Jedoch sind die Kinder anzuhalten, sich nach dem B. gründlich abzutrocknen, insbes. auch die Haare. Mädchen sollen überhaupt nur mit Badehauben zum B. zugelassen werden. Sofern es seitens der Kinder an Badewäsche fehlt, muß für Handtücher von schulwegen gesorgt werden. Auch Seife sollte von der Schule zur Verfügung gestellt werden. Gemeinsame Benützung von Badewäsche u. Badehauben ist unbedingt wegen Gefahr der Übertragung ansteckender Krankheiten zu verwerfen.

4. Auch Schwimmen wird heute sowohl an Volks- wie an höheren Schulen geübt. Da es als Teil des Turnunterrichts betrachtet wird, ist die Teilnahme hieran für alle Schüler verbindlich (s. Art. Leibesübungen). Empfehlenswert ist die vorherige Untersuchung aller Schüler durch den Schularzt. Die Kinder sollen nicht erhitzt ins kalte Wasser gehen, sondern gegebenenfalls sich zunächst unter der Brause vorsichtig abkühlen. Auch sollen sie im Wasser sich ständig kräftig bewegen. Kräftige Schüler dürfen den Aufenthalt im Schwimm-B. auf höchstens 15—25 Minuten ausdehnen, schwächere nur auf etwa 5 Minuten. Starke Blässe, bläulich verfärbte Lippen, ganz bes. aber Frostzittern sind Anzeichen, sofort das B. abzubrechen. Nach dem B. sofort kräftig abtrocknen u. sogleich ankleiden; nachher möglichst für körperl. Bewegung sorgen, um bei anfälligen Kindern Erkältung zu vermeiden!

Wie bei allen Leibesübungen u. bei aller Körperpflege gilt es bes. beim Baden u. Schwimmen, nicht nur all das fernzuhalten, was das Schamgefühl der Jugend beeinträchtigen könnte (gemeinsames Baden, verletzende Badekleidung, unschickl. Beaufsichtigung usw.), sondern jede passende Gelegenheit zur Pflege von Takt u. Schamgefühl zu benützen.

Über Schul-B. u. Schwimmunterricht vergesse man nicht, den Kindern *in der Schule* Gelegenheit zum *Händewaschen* zu geben u. sie nachdrücklich hierzu anzuhalten. Die Gewöhnung der Kinder an peinlichste Sauberkeit des Körpers wird sie befähigen, auch manche andere Unreinlichkeiten, die für Körper u. Seele gefährlich werden können, zu meiden.

Schrifttum: F. A. Schmidt, Unser Körper. Handbuch der Anatomie, Physiologie u. Hygiene der Leibesübungen (7 1927). *F. Vonessen.*

Baden

(Bildungs- u. Erziehungswesen).

Das bad. Schulwesen entwickelte sich nach der Unterbrechung durch den Weltkrieg u. die Umwälzung unter den durch die RVerf. u. die bad. Verf. vom 21. III. 1919 geschaffenen Verhältnissen sowie unter polit., soziolog., psycholog. u. päd. Anschauungen, wie sie in ganz Deutschland (s. d.) sich geltend machten.

I. Schulverwaltung u. Schulaufsicht: 1. Als gesetzl. Grundlagen gelten außer der RVerf. u. den reichsgesetzl. Bestimmungen die bad. Verf., das bad. Schulgesetz vom 7. VII. 1910 u. seine späteren Änderungen, das Fortbildungsschulges. vom 19. VII. 1918, das Steuerverteilungsges. vom 4. VIII. 1921, das Schulaufwandsges. vom 23. III. 1923 in Verbindung mit dem Abänderungsges. hierzu vom 20. III. 1925 u. die Personalabbau-Verordnung (= VO.) vom 17. III. 1924. Die hauptamtl. *Lehrer* an öffentl. Schulen haben die Rechte u. Pflichten der Staatsbeamten. Das bad. Beamtenges. vom 12. VIII. 1908, die Vollzugs-VO. hierzu vom 10. VII. 1909 u. deren spätere teilweise Änderungen, ebenso das Besoldungsges. vom 24. II. 1928 u. dessen Vollzugsbestimmungen finden auf sie Anwendung. Für die Lehrer an Volksschulen sind ferner die Vorschriften des Schulgesetzes von Bedeutung.

2. Schulbehörden: Der Geschäftskreis des *Ministeriums des K. u. U.* umfaßt die Angelegenheiten des Kultus u. das gesamte Unterrichtswesen — mit Ausnahme der landwirtschaftlichen u. der sozialen Frauenschulen, die dem *Ministerium des Innern* unterstehen — u. die Angelegenheiten, die die Förderung der Künste u. Wissenschaften sowie der Leibesübungen u. der Jugendpflege bezwecken. An der Spitze der Zentralbehörde steht der vom Landtag gewählte verantwortl. *Minister*. Unter seiner Führung vollziehen für die Volks- u. Fortbildungsschulen die *Kreis-* u. *Stadtschulämter* u. die örtl. *Schulleiter* u. *Schulaufsichtsbehörden*, soweit sie hierzu zuständig sind, u. die *Leiter* u. *Organe* der dem Ministerium unmittelbar unterstellten Anstalten die Gesetze u. Verordnungen.

3. Die Verhältnisse zwischen Staat u. Kirche sind geregelt außer durch die RVerf. (Art. 135—141, 146—149) durch die §§ 18 u. 19 der bad. Verf. u. die einschlägigen Bestimmungen des Schulgesetzes. *Religion* ist ordentl. Lehrfach. Der Rel.-U. wird durch die betr. Kirchen- u. Religionsgemeinschaften besorgt. Dabei werden sie an den Volksschulen durch die hierzu von ihnen für befähigt erklärten Lehrer unterstützt. An Fachschulen ist Rel.-U. wie an höheren Lehranst. Pflichtfach (vgl. VO. vom 6. III. 1925). Das Recht zur Errichtung von *privaten* Lehr- u. Erziehungsanst. durch kirchl. Korporationen u. Stiftungen sowie der Lehrwirksamkeit von Mitgliedern eines relig. Ordens oder einer ordensähnl. relig. Kongregation, das durch § 137 des Schulges. praktisch ausgeschlossen war, ist durch § 19 Abs. 6 u. Abs. 4 der bad. Verf. sichergestellt.

4. Die Schulaufsicht über das gesamte Schulwesen ist gem. Art. 144 der RVerf. u. § 19 Abs. 1 der bad. Verf. Sache des Staates. Die Aufsicht über die relig. Unterweisung kommt den kirchl. u. relig. Gemeinschaften zu. Unter Oberaufsicht des Ministeriums üben die Organe der Hochsch. u. der Handelshochsch. in Mannheim ihre Aufsichtsrechte aus. An den höh. Lehranst. u. Fachsch. liegt die mittlere Aufsicht in den Händen der Anstaltsleiter, die durch bestellte Beiräte unterstützt werden. Die Lehrerbildungsanst. u. die staatl. Anstalten für nicht vollsinnige Kinder unterstehen außer den Anstaltsleitern lediglich dem Ministerium. Für die Volks- u. Fortbildungssch. führen die mittlere Aufsicht die Vorstände der 14 Kreisschulämter u. 1 Schulinspektion, in den 5 größten Städten die Leiter der Stadtschulämter. Ersteren sind wiederum die örtl. Schulleiter, die ersten Lehrer, Rektoren u. Direktoren, den Stadtschulämtern die Oberlehrer u. Rektoren unterstellt. Die gewerbl. Fortbildungssch. unterstehen unmittelbar dem U.ministerium, ebenso die nichtstaatl. Lehranst., welche die Ziele höh. Lehranst. u. Fachsch. verfolgen, u. in schultechn. Hinsicht die Fürsorgeerziehungsanst., die sonst zum Geschäftsbereich des Ministeriums der Justiz gehören.

5. Für den Unterhalt der öffentl. Schulen sieht das Steuerverteilungsges. vom 4. VIII. 1921 in der Fassung des Schulaufwandsges. vom 23. III. 1923 vor, daß das Land den *persönl. Aufwand* für die reinen Staatsanstalten, d. h. für die Gymnasien, die Lehrerbildungsanst. u. die staatl. Anstalten für nichtvollsinnige Kinder zu tragen hat. Der persönl. Aufwand für die Realanst., die Mädchenrealsch., die Gewerbe- u. Handelssch. wird zwischen Land u. Gemeinden hälftig geteilt u. für die Volks- u. Fortbildungssch., soweit es sich um gesetzlich gebotene Stellen handelt, vom Lande bestritten. Übergesetzl. Lehrerstellen fallen der Gemeinde zur Last. Der *sachl. Aufwand* für die reinen Staatsanstalten wird vom Land, der der übrigen Schulen von der Gemeinde getragen. Am persönl. u. sachl. Aufwand der staatl. Aufbauschulen können nach Maßgabe besonderer Vereinbarung die Gemeinden beteiligt werden. Der Unterricht in der Volks- u. Fortbildungsschule ist unentgeltlich, desgleichen an den öffentl. höh. Lehranst. einschl. der Fachsch. u. der Hochsch. für diejenigen, die tüchtig u. bedürftig sind. Das *Schulgeld* beträgt an den höh. Lehranst. jährlich 150 RM., für die Gewerbe- u. Handelssch. darf ein Drittel dieses Satzes, für die höh. Gewerbe- u. Handelssch. das an höh. Lehranst. zu entrichtende Schulgeld nicht überschritten werden. Wenn eine Gemeinde an der Tragung des persönl. Aufwandes einer Schule beteiligt ist, fließt das Schulgeld in die Gemeindekasse. Außer der ganzen oder teilweisen Schulgeldbefreiung kommen für die Förderung tüchtiger u. bedürftiger Schüler noch Beihilfen aus den zur Verfügung stehenden Reichsmitteln u. den z. Z. im Betrag von 40000 RM. vorgesehenen Landesmitteln in Betracht. Unentgeltlichkeit der Lernmittel ist in zahlreichen Gemeinden u. bes. in Städten in Übung.

II. Das Schulwesen weist folgende Gliederung auf:

1. Für die vorschulpflichtige Jugend bestehen zahlreiche von Privaten u. Korporationen betriebene nichtstaatl. Kindergärten (Kinderschulen, Kinderheime).

2. Jede polit. Gemeinde für sich allein oder mit andern Gemeinden zusammen hat wenigstens eine Volksschule. Auf der *Grundschule* baut sich das ganze Schulwesen auf. Die Schulpflicht der Volkschule dauert 8 Jahre u. beginnt an Ostern für alle Kinder, die bis zum nächstfolgenden 30. IV. das 6. Lebensjahr vollenden. Alle in B. wohnhaften Kinder sind ihr unterworfen. Die Volksschule ist simultan. Rel.-U. wird nach Konfessionen getrennt erteilt. Für gering begabte Kinder können *Hilfsschulklassen* oder *Hilfsschulen* errichtet werden, die ermäßigte Unterrichtsziele erstreben u. Bestandteil der Volkssch. sind. Beachtung verdient das sog. *Mannheimer Schulsystem* (s. d.). Als Ab-

teilungen der Volkssch. gelten auch *Bürgerschulen* mit dem Lehrplan der Realsch. bzw. Mädchenrealsch. oder einer Fremdsprache.

Eine *Versuchsschule* im Sinne der Arbeitsschulmethode stellt die Volksschule in Mannheim-Feudenheim dar. Versuche mit der *Montessori-Methode* werden an der Volksschule in Freiburg angestellt.

3. Das Bildungswesen der nichtvollsinnigen Kinder beruht auf den Bestimmungen des Ges. vom 11. VIII. 1902 in Verbindung mit der Änderung dieses Ges. vom 15. III. 1923 u. der VO. vom 9. VI. 1904. Die regelmäßige Bildungszeit dauert unter Zugrundelegung der Volksschulausbildung, vom 7. bzw. 8. Lebensjahre an, 8 Jahre. Die Ausdehnung der Fortbildungsschulpflicht auf die nichtvollsinnigen Kinder ist in Aussicht genommen. Staatsanstalten: *3 Taubstummenanst.* (Gerlachsheim, Heidelberg u. Meersburg) sowie *Blindenanst.* (Ilvesheim); Privatanst., als Ersatz für staatl. Unternehmungen anerkannt u. daher mit öffentl. Mitteln unterstützt: St. Josephsanstalt (Herten) für kath., Anstalt für Geistesschwache (Mosbach) für evang. geistesschwache Kinder, die Krüppelheime (Heidelberg u. Freiburg) u. die Anstalt für Epileptische (Kork). Lehrwerkstätten für Taubstumme im fortbildungsschulpfl. Alter wurden 1927 in dem vom Verein für bad. Taubstumme erworbenen Taubstummenheim Brugghalden in Neckargemünd eingerichtet. Berufsausbildung vermitteln auch die Blindenanst. in Ilvesheim u. das Krüppelheim in Heidelberg.

4. Auf der Volkschulbildung baut, für das Leben in Staat u. Beruf vorbereitend, die Allgemeine Fortbildungsschule auf. Fortbildungsschulpflicht bei den Knaben 3, bei den Mädchen 2 Jahre, kann auch für die letzteren durch Ortsstatut auf 3 Jahre ausgedehnt werden. Der Unterricht, der den Mädchen vor allem auch hauswirtschaftl. Unterweisung in Theorie u. Praxis vermittelt, ist ganzjährig mit einer Unterrichtszeit von wöch. mindestens 5 Stunden, die durch Statut bis 12 Stunden erhöht werden kann.

5. Die Gewerbl. Fortbildungsschule dient der in Gewerbebetrieben beschäftigten fortbildungsschulpflicht. Jugend beiderlei Geschlechts zur Weiterbildung auch in berufl. Hinsicht. Pflichtunterricht wöchentl. 9–12 Stunden.

6. Die in der Nachkriegszeit erheblich ausgebauten Fachschulen haben ihre Grundlage im Ges. vom 13. VIII. 1904, in der Fassung des Notges. vom 6. III. 1924 u. in der Staatsmin.-VO. vom 18. IV. 1925. Zu ihnen gehören die *Gewerbe-* u. *Handelsschulen* mit 3jähr. Lehrgang u. wöchentl. mindestens 10 Unterrichtsstunden für junge Leute beiderlei Geschlechts eines oder mehrerer Orte im fortbildungsschulpflicht. Alter, sofern durch Statut die Verpflichtung zum Besuch dieser Anstalten ausgesprochen ist. An ihnen können auch Weiterbildungskurse für Gehilfen, Angestellte u. selbständige Gewerbe- oder Handeltreibende eingerichtet werden. Eine gewerbl. Anstalt ist auch die Goldschmiedeschule in Pforzheim. Die *Höhere Gewerbeschule* vermittelt eine weitergehende Fachbildung in mindestens 2 Halbjahren mit Ganztagsunterricht. Die *Höhere Handelsschule* hat Ganztagsunterricht u. einen 1jähr. oder 2jähr. Lehrgang. Die z. Z. einzige *Oberhandelsschule* in Freiburg unterrichtet nach einem 3jähr. Lehrgang in wöchentl. 32 Stunden.

Die *Höhere techn. Lehranstalt* (Staatstechnikum) in Karlsruhe umfaßt 4 techn. Abteilungen von je 6klass. Aufbau. Sie bereitet für den mittl. techn. Dienst bei Staat, Gemeinde, Reichspost, Reichsbahn, in Industrie u. gewerbl. Unternehmungen vor. — *2 staatl. Fachschulen:* Uhrmacher- u. Schnitzereischule in Furtwangen.

7. Die Einrichtung der Höheren Lehranstalten ist durch landesherrl. VO. vom 18. IX. 1909 u. durch staatsmin. VO. vom 20. II. 1926 geordnet. An die Grundschulen schließt sich an der 9jährige Lehrgang der *Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen*, der 6- oder 7jährige der *Realprogymnasien* u. *Realschulen*, der 6jährige der *Mädchenrealschulen*, die der weibl. Eigenart durch Betonung der sprachl. Fächer Rechnung tragen. Den Mädchenrealschulen können *Mädchengymnasien, -realgymnasien* u. *-oberrealschulen* angegliedert werden. Der gesamte Lehrgang beträgt für solche Anstalten ebenfalls 9 Jahre. An die oberste Klasse der Mädchenrealsch. können 1- oder 2jährige *Frauenschulen* nach Maßgabe der Bek. vom 9. III. 1928 angeschlossen werden zur Erweiterung der Schulbildung u. Vorbereitung für den Beruf der Frau. Die mit Internaten verbundenen *2 Aufbau-Oberrealschulen* u. *2 Aufbau-Realprogymnasien* sollen nach vollendetem 6. Volksschuljahr vor allem der begabten Jugend der Landbevölkerung höhere Bildung ermöglichen. Hochbegabte können auf Grund einer Prüfung nach Maßgabe der Bek. vom 8. V. 1928 ohne Reifezeugnis zum ordentl. Studium an einer bad. Hochschule zugelassen werden. Die Zahl der Realanstalten ist seit 1913 erheblich gewachsen. Für das Mädchenbildungswesen verdienen Beachtung *4 Soziale Frauenschulen* in Freiburg (2), Heidelberg u. Mannheim. Sie unterstehen der Aufsicht des Ministeriums des Innern u. bilden Sozialbeamtinnen u. Wohlfahrtspflegerinnen aus. Prüf.-O. vom 17. III. 1921.

8. Lehrerbildungsanstalten für Volksschullehrer bestehen in Karlsruhe mit simultanem, in Freiburg mit kath. u. in Heidelberg mit evang. Charakter. Turnlehrer werden an der *Landesturnanstalt* in Karlsruhe, Fortbildungsschullehrerinnen u. Handarbeitslehrerinnen an eigenen *staatl. Seminaren* in Karlsruhe ausgebildet. An den 5 nichtstaatl. *Kindergärtnerinnenseminaren* (Freiburg 1 kath., 1 evang.,

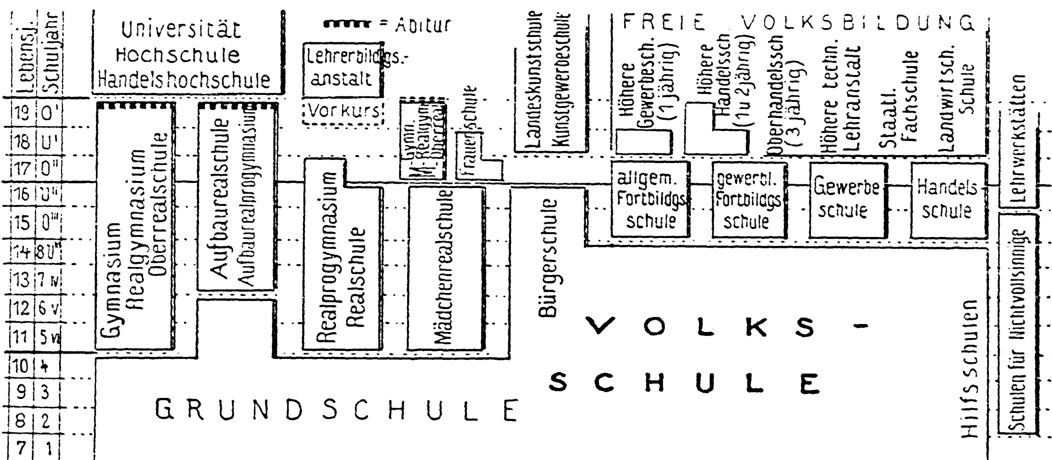
Karlsruhe 1 kath., 1 evang., Mannheim) u. 2 Ausbildungsanstalten für Jugendleiterinnen (Freiburg kath., Mannheim) finden Prüfungen nach Maßgabe der unterm 23. IV. 1928 veröffentl. Prüf.-O.en unter Aufsicht eines staatl. Kommissars statt. 2 private Ausbildungsanst. für Hauswirtschaftslehrerinnen in Karlsruhe.

9. Der Förderung der Kunst dienen die *Landeskunstschule* (Karlsruhe), die an der Ausbildung der Zeichenlehrer beteiligt ist, u. die *Kunstgewerbeschule* in Pforzheim. Bezüglich Musik s. Ziff. 12.

Die Handelshochschule in Mannheim (durch die Satzung von 1923 «Hochschule für Wirtschaftswissenschaften») hat das Recht, nach Maßgabe der staatl. genehmigten Prüf.-O.en Diplomzeugnisse für Kaufleute u. Handelslehrer auszustellen u. auf Grund der vom Staatsmin. unterm 1. VII. 1929 genehmigten Satzungsänderung den akad. Grad eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften (Dr. rer. oec.) zu verleihen.

10. Die Universitäten (Heidelberg u. Freiburg) erfuhren einen mannigfaltigen Ausbau. Die Vertretung der Studentenschaft im Allg. Studentenausschuß ist durch Satzung geregelt. Als soziale Einrichtungen bestehen die Mensa academica u. die Studentenhilfe. Die Technische Hochschule (Karlsruhe) erhielt unterm 16. VII. 1927 ein vom Staatsministerium genehmigtes Verfassungsstatut. Auch hier bestehen ein Allg. Studentenausschuß, Mensa academica u. der Studentendienst.

Übersicht über das öffentliche Schulwesen Badens.



Statistisches: 1928: Volkssch. 1568, Gesamtzahl der Lehrer 6884 (5463 männl., 1421 weibl.), Schüler 270652. Allg. Fortbildungssch.: 1417, L. 964 (m. 405, w. 559), Sch. 67457 (m. 26900, w. 40557). Gewerbl. Fortbildungssch.: 151, L. 144, Sch. 6347. Gewerbesch. 75, hauptamtl. L. 611, Sch. 32181. Handelssch. 53, hauptamtl. L. 367, Sch. 13738. Höh. Lehranst.: Gymn. 17, Realgymn. 13, Oberrealsch. 23, Aufbauoberrealschul. 2, Realsch. 19, Aufbaurealprogymn. 2, Höh. Bürgersch. 1, mit insgesamt 23098 Sch. (dabei 3099 w.); ferner Mädchenrealsch. 15, denen angegliedert sind: 2 Mädchengymn., 4 M.-Realgymn., 6 M.-Oberrealsch. u. 6 Frauensch. mit zusammen 7467 Sch. Gesamtzahl der Sch. höh. Lehranst. 30565, der L. 1884 (1637 m., 247 w.). Hochsch.: S.-S.: Zahl der Stud. u. Hörer der Univers. Heidelberg 3453 (dabei 658 w.), Freiburg 3972 (dabei 747 w.), Techn. Hochsch. Karlsruhe 1332 (dabei 93 w.), Handelshochsch. Mannheim 901 (dabei 124 w.).

11. Das Privatschulwesen gründet sich auf die einschlägigen reichsgesetzl. Bestimmungen, auf die bad. Verfassung, Tit. VIII des bad. Schulgesetzes, die Vereinbarungen der Länder über die Durchführung des Art. 147, Abs. 1 der RVerf. u. die Reifezeugnisse privater Lehranstalten von 1928 (Amtsbl. des Min. des K. u. U. 1928, Nr. 23), die Bek. des Reichskanzlers über den privaten gewerbl. u. kaufmänn. Fachunterricht vom 2. VIII. 1917 u. die bad. VO. hierzu vom 12. XII. 1917. Anstalten, die der Ausbildung in einzelnen Zweigen der Kunst oder der Fortbildung Erwachsener dienen, sowie die Kindergärten fallen nicht unter das Schulgesetz. Die Privatschulen weisen nach Organisation u. Lehrplan vielfach vom öffentl. Schulwesen abweichende Formen auf. Staatlich anerkannte Reifeprüfungen werden an der Lenderschen Lehranstalt in Sasbach u. an der Schloßschule in Salem abgehalten. 1928: 152 Privatschulen, 1203 Lehrer (mit Nebenl.), 11324 Schüler (3395 Kn., 7929 Mädch.). 1929 bestehen noch 11 priv. Vorschulen (davon 4 an klösterl. Instituten). Bestimmungen über den priv. Musik-U. u. Ordnung der Privatmusiklehrerprüfung enthält die VO. vom 19. IV. 1928.

12. Dem freien Bildungswesen dienen die *Volkshochschulen* in Freiburg u. Mannheim, *Volkshochschulkurse* in Emmendingen, Kandern u. Eppingen, die vom Staat unterstützt werden, die *Bad. Hochschule* u. das *Konservatorium* für Musik u. das Munzsche Konservatorium in Karlsruhe, ein Konservatorium in Heidelberg u. in Konstanz, die sämtlich staatlich anerkannt

sind, sowie die *Hochschule für Musik* in Mannheim. Eine Zweigstelle des *Deutschen Instituts für wiss. Päd. in Münster* befindet sich in Freiburg.

III. Inneres Schulleben: Koedukation ist am priv. Landerziehungsheim Schloßschule in Salem durchgeführt. Im übrigen herrscht die Koinstruktion. In die höheren Schulen für Knaben können an Orten, an denen besondere höhere Schulen für Mädchen nicht bestehen, ausnahmsweise auch Mädchen aufgenommen werden.

1. Dem innern Schulbetrieb liegen die Schulordnungen, Dienstanweisungen u. Lehrpläne der verschied. Schulgattungen u. Lehrer zu Grunde. Neueren Datums: Unterrichtsplan für die Volksschulen vom 12. IV. 1924, Lehrpläne für die Allg. Fortbildungsschulen vom 17. IV. 1923, für die Fachschulen vom 21. III. 1925, für die Mädchenrealschulen vom 15. III. u. 12. IV. 1926, für die höheren Handelslehranstalten vom 14. V. 1929, für den Zeichenunterricht an höheren Schulen vom 9. IX. 1929. Die Lehrpläne für die Aufbauschulen sind noch nicht veröffentlicht. Im Interesse der körperl. Ertüchtigung der Jugend wird auf die Erteilung des Turnunterrichts u. die Durchführung von Spielnachmittagen bes. Wert gelegt.

Einrichtungen zur Beteiligung der Eltern an den Erziehungsaufgaben der Schule bestehen für Volks-, Fortbildungs- und Fachschulen nicht. Die Bekanntmachung vom 28. IV. 1920 ordnete jedoch für jede höhere Lehranstalt die Einrichtung eines gewählten *Elternbeirats* an, der als beratendes Organ der Anstalt allg. Fragen der Schule zu behandeln hat. Engere Beziehungen zwischen Schule u. Elternhaus sollen ferner durch *Elternabende* u. *-sprechstunden* der Lehrer geknüpft werden.

2. Die Selbstverwaltung der Schüler ist auf Grund der Bekanntmachung vom 25. III. 1920 an den meisten höheren Lehranstalten eingeführt. Gewählte Vertrauensschüler jeder Klasse bilden den Schulausschuß, der einen Vertreter der Anstalt bestimmt. Bei der Durchführung der Ordnung in den Klassen u. Geltendmachung von Wünschen seitens der Schüler hat sich diese Einrichtung bewährt. Gemäß VO. vom 12. I. 1921 können Schüler mit Genehmigung der Erziehungsberechtigten an Veranstaltungen aller von Erwachsenen geleiteten *Vereine* teilnehmen, die der Pflege der körperl., geistigen u. sittl.-religiös. Ausbildung sich widmen. Über 16 Jahre alte Schüler dürfen unter gewissen Bedingungen auch Schülervereine der bezeichneten Art gründen. Die Teilnahme an parteipolit. Vereinen ist nur wahlmündigen Schülern gestattet. Das Tragen von Abzeichen jegl. Art innerhalb der Schule kann erforderlichenfalls verboten werden.

3. Die Schulpflege ist an den Volksschulen Sache der Ortsschulbehörden u. Schulkommissionen. Die *schulärztl. Überwachung* hat vornehmlich an den Volks- u. Fortbildungsschulen eine wesentl. Förderung erfahren, auch wo sie durch behördl. Vorschrift an sich nicht geboten ist. Es sind 1929 über 450 Schulärzte bestellt. Die *Schulzahnpflege* wurde gleichfalls erheblich ausgedehnt. *Schullandheime,* auch unterrichtl. Zwecken jeweils für kurze Zeit dienstbar, standen 1929 für 8 höhere Lehranstalten zur Verfügung, außerdem ein solches auch für eine größere Volksschule. Zur Zeit sind ferner 1673, meist Gemeinden gehörige Turn- u. Sportplätze, 395 Turnhallen, 13 Schwimmhallen, 276 Sommerbäder u. 90 Jugendheime außer etwa 120 Jugendherbergen vorhanden. *Radio, Lichtbild* u. *Schulbühne* werden in den Dienst der Schule gestellt. Anerkennenswertes leisten die staatlich unterstützten *Bad. Lichtspiele* u. die *Oberrhein. Filmarbeitsgemeinschaft Waldshut,* von Lehrern getragen, durch Darbietung von Lehrfilmen.

4. Für Schulbauten findet die Schulhausbau-VO. vom 14. XI. 1898 in der Fassung vom 1. VI. 1908 in Verbindung mit den Vorschriften der §§ 111—115 des Schulgesetzes Anwendung.

IV. Lehrer u. Lehrerbildung. Die Neuregelung der Lehrerbildung für die Volksschule wurde nur teilweise von der Lehrerschaft gebilligt. Die Volksschullehrer erhalten ihre Ausbildung nach den Bestimmungen der §§ 44 u. 45 des Ges. vom 30. III. 1926 über die Änderung des Schulgesetzes vom 7. VII. 1910 in einem 2jähr. erziehungswissenschaftl. Lehrgang an Lehrerbildungsanstalten, in denen der Unterricht unentgeltlich erteilt wird. Die planmäßige Anstellung im Schuldienst ist von der erfolgreichen Ablegung der Dienstprüfung abhängig (VO. vom 10. VII. 1912). Erforderlich für den Eintritt in eine Lehrerbildungsanstalt ist das Reifezeugnis einer höheren Schule (Vollanstalt). In Ermanglung geeigneter Abiturienten kann auch zugelassen werden, wer bei guter Befähigung nach Erlangung der Primareife einen einjährigen, in der Regel an den Lehrerbildungsanstalten eingerichteten Vorkurs besucht u. die Schlußprüfung bestanden hat. Wissenschaftl. Fächer: Pädagogik u. Philosophie mit Psychologie, wozu noch Staatsbürgerkunde, Gesundheitslehre u. allg. Landwirtschaftslehre treten. Methodik u. Praxis erfahren neben Zeichnen, Turnen u. Musik bes. Berücksichtigung. Nach Möglichkeit werden Hochschullehrer mit Lehraufträgen betraut. Schulamtsbewerber haben nach der 1. Prüfung künftig einen 1jähr. Vorbereitungsdienst gem. Bek. vom 11. III. 1929 zu leisten. Aus der Volksschullehrerschaft gehen hervor: Hilfsschullehrer, Fortbildungsschullehrer, gewerbl. Fortbildungsschullehrer, sämtl. in besondern Kursen vorbereitet, weiter die Fortbildungsschullehrerinnen (Ausbildung in 1jähr. Lehrgängen am

staatl. Fortbildungsschullehrerinnenseminar), Taubstummenlehrer (Prüf.-O. vom 23. VII. 1915), Blindenlehrer (Prüf.-O. vom 9. XII. 1918), Turnlehrer (Prüf.-O. vom 5. VII. 1920). 3jähr. Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen nach VO. des Staatsministeriums vom 18. IV. 1925 u. Schulordnung für das Handarbeitslehrerinnenseminar vom 7. IV. 1925. Reifezeugnis einer Vollanstalt u. hochschulmäßiges 4jähr. Studium sind erforderlich für die Vorbereitung auf den Beruf als Zeichen u. Musiklehrer an höheren Lehranstalten u. Fachschulen nach Maßgabe der Prüf.-O.en vom 3. I. 1928. Reifezeugnis, Hochschulstudium u. 2jähr. Vorbereitungsdienst verlangen die neuen Prüf.-O.en vom 17. V. 1922 für das höhere Lehramt an Gewerbe- u. Handelsschulen. Die Vorbereitung für das wissenschaftl. Lehramt an höheren Lehranstalten ist durch die Prüf.-O. vom 19. IV. 1928 neu geregelt. Nach der Prüfung 1½jähr. Vorbereitungsdienst nach Maßgabe der Bek. vom 17. XII. 1928.

Die Förderung der Unterrichts- u. Bildungsbestrebungen ist Aufgabe von Kursen, von der Unterrichtsverwaltung oder von den großen Lehrerorganisationen abgehalten. Für Studienreisen der Lehrer verschiedener Gattungen stehen Staatsmittel zur Verfügung.

1. Die Anstellung der Lehrkräfte erfolgt nach etwaiger Wartezeit, während der Unterhaltszuschüsse an unentgeltlich beschäftigte Schulamtsbew. gewährt werden können, zunächst vertragsmäßig bei den Volksschullehrern als Schulgehilfe (Lehrer, Schulverwalter, Hilfslehrer), bei den Fachschulen als Gewerbeschul- oder Handelsschulassessor, an den höheren Lehranst. als Lehramtsassessor. Die gleichen Amtsbezeichnungen gelten für die Genannten auch als außerplanmäß. Beamte. Bei planmäßiger Anstellung erhalten die Volkschull. die Amtsbezeichnung eines Hauptl., die Lehrer an Fachsch. die eines Gewerbe- oder Handelsl. oder eines Studienrats, sofern nach neuer Ordnung geprüft, diejen. der höheren Lehranst. die eines Professors. Zeichenl., Musikl., Taubstummenl., Blindenl. u. Methodikl. an Lehrerbildungsanst. können beim Vorrücken in die entsprechende Gruppe der Besold.-O. die Amtsbezeichnung Studienrat erlangen. Im Volksschuldienst besteht die Aufrückungsmöglichkeit zum 1. Lehrer (Oberl.), Rektor, Direktor, Schulrat, Kreisschulrat, Kreisoberschulrat, bzw. zum Stadtschulrat u. Stadtoberschulrat. Die Leiter der Fachsch. u. höheren Lehranst. führen die Amtsbezeichnung Direktor. Die planm. Anstellung der Volksschull. erfolgt durch den Minister des K. u. U. Die Ortsschulbehörden haben dabei das Recht, Bedenken u. bes. Wünsche zu äußern, u. bei übergesetzl. Stellen das Vorschlagsrecht. In den Städten (10), die der mit dem Inkrafttreten der Gemeindeordnung vom 5. X. 1921 aufgehobenen Städteordnung unterstanden, kommt das Stellenbesetzungsrecht dem Stadtrat zu. Ein Äußerungsrecht üben nach Maßgabe bes. Anstaltssatzungen teilweise die Städte, die am Unterhalt der Schulen beteiligt sind, auch bei der Besetzung der Planstellen an Fachsch. u. höheren Lehranst. aus. Für die Amtspflicht u Dienstpolizei gelten die beamtengesetzl. u. schulgesetzl. Bestimmungen, die Dienstanweisungen für die verschied. Lehrergattungen u. die Schulordnungen. Die Errichtung u. Tätigkeit von *Dienststellenausschüssen,* die den Beamten ein Mitwirkungsrecht bei der Wahrung dienstl. u. wirtschaftl. Interessen sichern, ist allg. geregelt durch VO. vom 27. I. 1920 u. für die Schulverwaltung insbes. durch Bek. vom 25. V. 1921 u. vom 5. XII. 1924.

2. Dienstbezüge u. Hinterbliebenenversorgung richten sich nach den Bestimmungen des Beamtenges. u. der Besoldungs-O. Das Gehalt der planm. *Volksschullehrer* bewegt sich z. Z. zwischen 2800 u. 5800 RM (Gruppen A 4b, 4a der Bes.-O.), das der *Lehrer an Fachschulen* zwischen 4200 u. 8400 RM (Gruppen A 3a, 2d, 2c der Bes.-O.), das der *Professoren* zwischen 4800 u. 9000 RM (Gruppen A 2d, 2c, 2b der Bes.-O.), jeweils ohne Wohnungsgeld u. Kinderzuschläge. Für *Hochschullehrer* gilt freie Vereinbarung der Bezüge. Grundsätze über Unterhaltszuschüsse der im Vorbereitungsdienst stehenden Beamtenanwärter sind durch das Finanzmin. unterm 18. VIII. 1928 herausgegeben worden.

3. An wichtigen Standesorganisationen bestehen, teilw. zugleich als Mitglieder entsprechender Reichsverbände: der Badische Lehrerverein («Bad. Schulzeitung»), der Kath. Lehrerverein Baden («Bad. Lehrerzeitung»), der Verein bad. Lehrerinnen («Die bad. Lehrerin»), der Verein kath. bad. Lehrerinnen, der Verein bad. Schulräte («Vereinsbl. der bad. Schulräte»), die Arbeitsgemeinschaft bad. Stadtlehrer («Der Stadtlehrer») u. der Verein bad. Fortbildungsschullehrer («Bad. Berufs-Schule»). Die Lehrer an Gewerbeschulen sind im Verband bad. Gewerbeschulmänner («Die Gewerbeschule»), im Verein der Dipl.-Ingenieure an Fachschulen («Fachschule»), im Verein bad. Lehrer an gewerbl. Schulen («Die gewerbl. Berufsschule»), die der Handelsschule im Verein der wissenschaftl. gebildeten Lehrkräfte an bad. Handelslehranstalten, die der Lehrer an höheren Lehranstalten im Bad. Philologenverein («Südwestd. Schulblätter») zusammengefaßt. Ein Bad. Landesverein besteht ferner für die Hebung der höheren Mädchenbildung. Auch die Reallehrer, Zeichen- u. Musiklehrer, sowie Taubstummen- u. Turnlehrer(innen) («Mitteilungsblatt des bad. Turnlehrervereins») sind in eigenen Vereinen organisiert. Durch Einrichtung von Selbsthilfekassen suchen die Vereine die verschiedensten Interessen ihrer Mitglieder zu fördern.

4. Die amtl. Verlautbarungen des bad. Unterrichtsministeriums erfolgen im Amtsblatt des Min. des K. u. U. in Karlsruhe (Malsch & Vogel).

Schrifttum: Über die histor. Entwickl. s. Roloff, Lex. der Päd. I 326. Verhandlungen der Bad. Landesschulkonferenz, hrsg. vom Min. d. K. u. U. (1920); Staatshandbuch für B. 1927, hrsg. vom Bad. Staatsminist. (1927); F. Schmidt, Die Bad. Volksschule (²1930); eine Zusammenstellung der auf das Unterrichtswesen in B. bezügl. gesetzl. Bestimmungen enthält das Handbuch der Bad. Verwaltung, hrsg. von W. Merk, II. Bd, 2. Teil (1927); M. Walter, Der Unterricht in der Fortbildungsschule (1923); A. Holzmann, Blaubuch. Das Lehramt an den höheren Schulen, den Lehrerbildungsanstalten, Gewerbe- u. Handelsschulen B.s (⁷1928); — Jahrbuch für die Lehrer an den höheren Schulen, den Lehrerbildungsanstalten u. Fachschulen B.s, Jhrg. 30 (1929/30); F. Huber, Die höheren Schulen u. Fachsch. B.s, in: Ztschr. f. Kommunalwirtschaft. Nr. 17 (1928).

F. Heidelberger.

Barth, Paul.

Geb. am 1. VIII. 1858, Gymnasiallehrer in Breslau, Leipzig u. Jena, seit 1890 Privatdoz., zuletzt o. Hon. Prof. in Leipzig, starb daselbst am 30. IX. 1922. Seine Pädagogik ist nur im engen Zusammenhang mit seiner als Geschichtsphilosophie gefaßten Soziologie zu verstehen.

I. Barths Geschichtsphilosophie als Soziologie: Geschichte ist die gesellschaftl. Entwicklung der Menschheit nach kausalen Gesetzen. Die Hegelsche Geschichtsphilosophie faßt B., wie den Idealismus überhaupt, als kausal-gesetzl. Verständnis des geschichtl. Lebens auf, lehnt sie aber ihrer logistischen Form wegen ab. Wenn er ihr gegenüber die stärkere Betonung der wirtschaftl. Faktoren im geschichtl.-gesellschaftl. Werden fordert, so will er doch von der Einseitigkeit der marxistischen Geschichtsauffassung frei bleiben. In der Bestimmung der «Gesetze» als kausaler Wirkfaktoren ist B. mit der französ. Soziologie u. Geschichtstheorie, namentl. Comtes u. Taines, u. auch Marxens wie der gesamten naturwissenschaftl. denkenden Geschichtsmethodik einig. Während aber die Geschichte dem dynamisch-gesetzl. Leben ihre Aufmerksamkeit schenkt, will die Soziologie vor allem das Statisch-Bleibende in der gesellschaftl. Entwicklung betrachten u. die Gründe für dieses suchen. Die Windelband-Rickertsche Betrachtung der Geschichte unter dem Gesichtspunkt geltender Kulturwerte lehnt B. ab; «Wert» ist ihm das im Werden sich als dauernd Erweisende. Auch der Wert ist also gesetzl. zu «erklären», nicht mit Dilthey (s. d.) zu «verstehen» oder mit Rickert als Sollensforderung anzusprechen. B. begreift in biolog. Methode die Gesellschaft als «Organismus» um ihrer Einheit u. der wechselseitigen Beeinflussung ihrer Elemente willen, jedoch als «geistigen» oder «sozialen» Organismus, da in ihr bei aller Verwandtschaft mit dem tierischen Organismus ein geistiger Wille als Prinzip der Lebensgestaltung u. -lenkung waltet. Anklänge an W. Wundt (s. d.) sind hier unleugbar. Die «Ideen» sind Wirkfaktoren des geschichtl. Lebens, aber selbst gesetzl. gewirkt. Das Leben zeugt auch die Ethik, u. wer jenes bejaht, muß diese bejahen. Dem metaphysischen Voluntarismus dieser Geschichtsphilosophie entspricht ein method. Intellektualismus: Die «wissenschaftl.» u. das heißt für B. schlechthin die naturwissenschaftl. Gesetzeserkenntnis vermittelt die Einsicht in das historisch jeweils zu Wirkende, u. dies ist das Ethische. Diese Gesetzeserkenntnis gestattet zugleich eine Prognose der Zukunft, wie sie die positivist. Soziologie Comtescher wie Marxscher Schattierung ja in verschiedener Form auch gelehrt hatte. Wenn aber die Gesetze immer höhere Menschheitsformen u. damit immer wertvollere Lebensformen wirken, so ist in der Geschichte ein «Fortschritt» zum Humanen zu erkennen, so daß also das mechanische Naturgesetz der Gesellschaftsentwicklung doch ein eminent teleolog. Moment einschließt, wieder wie bei Comte, Marx, Spencer. Der «Monismus» der Naturgesetzlichkeit reicht also doch nicht aus zu einer rein gesetzl. Geschichts- u. Gesellschaftstheorie.

II. Die Konsequenz für die Pädagogik ist leicht ersichtlich: In den Determinismus der gesellschaftl. Entwicklung ist das Individuum einbefangen. Ist es in seiner Einmaligkeit u. Einzigartigkeit faktisch auch nicht gesetzl. zu «erklären», so doch grundsätzlich. Dennoch will ihm B. eine seiner Umgebung gegenüber relative Willensmacht sichern. Daß diese jedoch spontane Freiheit u. schöpferische Originalität sein kann, schließt die Gesetzesmethodik in ihrer logisch-metaphys. Konsequenz aus. Die von B. aufgegriffene Wundtsche «schöpferische Synthese» wird ihr nicht gerecht. Das Individuum kann nur bejahen, was es bejahen muß. Seine «Erziehung» ist die Parallele zur Fortpflanzung des biolog. Organismus: Fortpflanzung, Weitergeben des geistigen Lebens innerhalb des geistigen Organismus der Gesellschaft. So findet B. den Ursprung der Erziehung in den Naturformen der Gesellschaft u. ihre Wandlungen in den Änderungen des sozialen Organismus begründet. Das Ziel gibt der Pädagogik die humane, in der gesellschaftl. Entwicklung fundierte Ethik, den Weg weist ihr die Psychologie. Diese hat B. im Anschluß an die Experimentalpsychologie seiner Zeit, namentlich auch W. Wundts, gefaßt u. dabei im Gegensatz zu der «einseitigen u. überholten» Herbartschen Psychologie Wille u. Gefühl als von der Erziehung bes. zu berücksichtigen betont. Er hat zugleich die Gesetze des «sozialen Willens» als mit dem Werden des sozial-geistigen Organismus engstens verbunden herauszustellen versucht. Seine Pädagogik muß daher wesentl. Sozialpäd. (s. d.) werden, die zwar das Individuum erziehen, aber es, als gesellschaftl. bedingt, auch für die Gesellschaft bilden will. Das Bildungsziel ist ein ethisches, für B. speziell ein in der Humanitätsethik vor allem der Aufklärung wurzelndes, für die sein Intellektualismus des Wissens u. Erkennens der Gesetzlichkeit als der für die gesellschaftl. Gestaltung wichtigsten Faktoren besondere Sympathie empfinden mußte. Die Stoa, Spinoza u. Kant gelten ihm als auch für die heutige ethische Zielsetzung der Erziehung noch bes. fruchtbar, weil sie «den starken u. den sozialen Willen» betonen. Die Geschichte der Philosophie bietet zugleich bei richtiger u. Widerspruchsloses herausgreifender Wahl die ethischen Motive. Die Religion ist die «Krönung», nicht die Wurzel der Sittlichkeit. Denn sie zeigt mit Platon, Shaftesbury, Kant, Goethe u. «selbst» Spinoza, daß die Ganzheit des Weltgeschehens auf Sittlichkeit angelegt ist, sodaß die «Ursache» der Welt «selbst eine sittl., also eine Gottheit» sein muß. Ist die Sittlichkeit Ziel der Erziehung, so darf ihr Abschluß, die Religion — u. diese Deutung der Religion zeigt wieder in B. den späten Schüler der Aufklärung — aus der Schule nicht verwiesen werden. Sie weckt die für die Lebensarbeit unentbehrl. emotionalen seelischen Faktoren, u. jedes freudig verrichtete Werk

dient den andern u. schafft so Gemeinschaft. Ethik u. Religion sind sozialpäd.-zweckhaft gewertet u. darum für die Erziehung verlangt.

III. Würdigung: Wie diese Pädagogik, die B. ausdrücklich im Gegensatz zur individualist. Aufklärungspäd. als Sozialpäd. betont, sich mit dem Gesetzesmonismus verträgt, mit dem sie doch in enge Verbindung gebracht wird, ist so lange unersichtlich, als man nicht bemerkt hat, daß B. seinen Gesetzesbegriff selbst erweicht, wenn er das erwähnte teleolog. Motiv mit ihm verbindet u. der Individualität doch den genannten wenigstens relativen Wirkraum einräumt. Wer in ihr ein letzthin in keinen Allgemeinbegriff, also auch in keinen Gesetzesbegriff einzuzwängendes Irrationales sieht, wird die ganze naturwissenschaftl. Tendenz der B.-schen Soziologie als grundsätzlich verfehlt, weil menschl. Gesellschaftsleben nicht gerecht werdend, ablehnen. Damit fällt aber zugleich die Sozialpäd. in der B.schen Form. Man wird das Individuum nicht aus der Gesellschaft allein begreifen, daher in der Erziehung ihm in seiner Eigenart gerecht werden u. kann dabei doch die Individualität als in der Gesellschaft stehend, wenn auch nicht aus ihr erklärbar u. daher für sie verpflichtet, erzieherisch betonen. Von der Persönlichkeit her baut sich die Gesellschaft als sittliche auf, u. sie gilt so trotz allem in ihr wirksamem überindividuellem Zwang in ihrer Gestaltung als von sittl.-persönl. Wollen u. Wirken tiefer abhängig, als es die B.sche sozialphilosophisch fundierte Pädagogik wahrhaben kann. Inhaltlich ist das B.sche Bildungsziel weithin der Welt- u. Menschenwertung der Aufklärungshumanität entnommen, u. in ihr wurzelt B.s zweifellos edler ethisch-sozialer u. päd. Individualismus. Sein Intellektualismus stellt den «Philosophen» u. dessen Gedankengut neben den «Priester» u. dessen Offenbarungswahrheit. Daß die von B. vertretene Religion aber nicht die der Offenbarung ist, geht aus ihrer obigen Charakterisierung zur Genüge hervor.

Schrifttum: 1. *B.s Schriften:* Die Geschichtsphilosophie Hegels u. der Hegelianer bis auf Marx u. Hartmann ([2]1925); Die Philosophie der Geschichte als Soziologie. I. Teil: Grundlegung u. krit. Übersicht ([3 u. 4]1922. Der 2., systemat. Teil erschien nicht; B.s Hauptwerk, sehr wertvoll durch die allseitige Berücksichtigung der bedeutenden soziolog. Gedankenschöpfungen, in Einleitung u. Kritik die Geschichtsphilosophie B.s genügend beleuchtend); Welche Beweggründe gibt es zum sittl. Handeln? (1899); Die Stoa ([3 u. 4]1922); Die Geschichte der Erziehung in soziolog. u. geistesgeschichtl. Beleuchtung ([5 u. 6]1925, das Grundwerk der theoret. Päd. B.s); Die Elemente der Erziehungs- u. Unterrichtslehre. Auf Grund der Psychologie u. der Philosophie der Gegenwart dargestellt ([9 u. 10]1923); Die Notwendigkeit eines systemat. Moralunterrichts ([2]1920); Der Lebensführer. Ein Sittenlehrbuch für die oberste Klasse der Volks- u. für Fortbildungsschulen ([2]1920); Ethische Jugendführung (1919. Kommentar zum «Lebensführer» für Eltern u. Lehrer); Gesch. der sozialpäd. Idee (1920).

2. B.s Selbstzeichnung, in: R. Schmidt, Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen I (1921); B. leitete (1899—1901) d. Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Philosophie, die er (1902—1916) als Vierteljahrsschrift f. wissenschaftl. Philosophie u. Soziologie herausgab. — Eine eingehende Auseinandersetzung mit B., der wir in Bezug auf die Methodik zustimmen, bei E. Troeltsch, Ges. Schriften IV (1925) 705—720; vgl. auch H. Pixberg, Soziologie u. Pädagogik bei Willmann, B., Litt u. Krieck ([2]1929); A. Roßner, Sozialpäd., in: Päd. Studien, 33. Jhrg., S. 182—196; E. Beyer, Erziehungsziel nach B., in: Neue Bahnen, Monatsschrift für wissenschaftl. u. prakt. Päd., 24. Jhrg., S. 6—21; E. Halbrecht, B.s Elemente der Erz. u. des Unterr., in: Jahrb. des Ver. für wissenschaftl. Päd., 46. Jhrg., S. 309—333; F. Tönnies, in: Kölnische Vierteljahrshefte für Soziologie, 2. Jhrg., S. 57—60; E. Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit ([5 u. 6]1927). *Th. Steinbüchel.*

Bäumer, Gertrud.

Geb. am 12. IX. 1873 zu Hohenlimburg, Lehrerin in Magdeburg; studierte in Berlin Germanistik, Staatswissenschaft, Philosophie; Dr. phil. Seit 1904 Herausgeberin der Zeitschriften «Die Frau» u. «Die Hilfe», jetzt Mitherausgeberin. Von 1916 bis 1920 Leiterin des Sozialpäd. Instituts in Hamburg; 1910 bis 1919 Vorsitzende des Bundes Deutscher Frauenvereine; 1919 Mitglied der Nationalversammlung, seitdem Mitglied des Reichstags. 1920 Ministerialrat im Reichsministerium des Innern; Arbeitsgebiet: Jugendwohlfahrt.

Von der starken Persönlichkeit *H. Langes* (s. d.) wesentlich beeinflußt u. in engster Ideen- u. Arbeitsgemeinschaft mit ihr stehend, ist B. unstreitig die geistige Führerin der zweiten Generation der interkonfessionellen Frauenbewegung (s. d.). Ihre bedeutendsten Leistungen liegen auf intellektuellem Gebiete. Aus dem tiefgegründeten Unterbau philosoph. Weltdeutung aufsteigend, bekennt sie sich in der «Unterstellung des Lebens unter Gesetz u. Dienst des Geistes schlechthin» zum Idealismus. Diese idealistische Grundhaltung erweitert sich ihr zum Humanismus, indem sie das Geistige als die Fülle u. die Krönung der Persönlichkeit sieht. Ihre Sendung erkennt sie darin, die Frau zur Durchführung ihrer geistigen Sendung u. zur kritischen Lebenserfülltheit (persönl. Humanismus) zu bewegen, sie aber auch für die konkreten Aufgaben der Zeit (prakt. Humanismus) u. zur Anteilnahme am Volks- u. Staatsleben (sozialer Humanismus) aufzurufen. Ihr ausgedehntes Schrifttum u. ihre Vortragstätigkeit verkörpern eine geistreiche Deutung des kulturellen Zeitgeschehens u. eine kraftvolle Erziehung der gegenwärtigen Frauengeneration zu immer umfassenderen Aufgaben.

Als *Organisatorin* hat sie, ein Jahrzehnt an der Spitze des Bundes Deutscher Frauenver-

eine stehend, dessen Gliederung u. Ausbau vermittelt. Ihre lebensvolle Aktivität im sozialen u. staatl. Leben veranlaßte ihre Berufung in den Reichstag, dem sie seit 1919 als Mitglied der Demokrat. Partei angehört. Sie wirkt heute an staatl. u. polit. Stelle vor allem für die Aufgaben der Jugendwohlfahrt, des Unehelichenschutzes, der Ehegesetzgebung, der Erhaltung der Familie. In der internat. Frauenbewegung nimmt sie seit Wiederaufnahme der Beziehungen eine führende Stellung ein. Sie ist Mitglied der Kommission für den Schutz von Kindern u. Jugendlichen im Völkerbund.

Schriften G. B.s: Handb. d. Frauenbewegung von H. Lange u. G. B. (5 Bde., 1901/06); Die höh. Lehranst. u. das Mädchenschulwesen im Deutschen Reich, hrsg. von C. Rethwisch, R. Lehmann u. G. B. (1904); Goethes Satyros (1905); Die soziale Idee in den Weltanschauungen des 19. Jahrh.s (1910); Die Frau in Volkswirtschaft u. Staatsleben der Gegenwart (1914); Von der Kindesseele, hrsg. mit L. Drœscher ([5]1924); Fichte u. sein Werk (1921); Kommentar zum RJWG., hrsg. mit R. Hartmann u. H. Becker (1923); Studien über Frauen ([3]1924); Die seelische Krisis (1924, [3]1926); Europäische Kulturpolitik (1926); Die Frau in der Krisis der Kultur (1926); Die Frauengestalt der deutschen Frühe (1928); Grundlagen demokrat. Politik (1928); Deutsche Schulpolitik (1928). *M. Offenberg.*

Bauschulen.

B., in verschiedenen Ländern, u. a. auch in Preußen, *Baugewerkschulen* genannt, sind Fachschulen (s. d.) zur Ausbildung selbständiger Baugewerbetreibender, sowie der techn. Kräfte (für Bauunternehmungen u. öffentl. Betriebe) u. der freischaffenden Baumeister. *Schulträger* sind in der Regel der Staat oder die Gemeinden. Das Studium dauert meist 5 Halbjahre. Als besondere Abteilungen bestehen solche für Hochbau u. für Tiefbau, verschiedentlich auch für Steinmetze, Wiesenbaumeister u. Vermessungstechniker. Zugelassen werden *Schüler* mit abgeschlossener Volksschulbildung auf Grund einer Aufnahmeprüfung, von der Jugendliche mit Obersekundareife befreit sind. Ferner muß eine handwerksmäßige Tätigkeit von 2 Jahren vor der Abschlußprüfung, die nach 5 theoret. Halbjahren stattfindet, abgeleistet sein, davon 12 Monate vor dem Schuleintritt. Die Ablegung der Meisterprüfung ist dem Absolventen der B. erleichtert (Erlaß des fachtheoret. Teils).

Unterrichtsfächer sind: Mathematik u. Naturwissenschaften, Projektionslehre, Zeichnen u. Entwerfen, bautechn. Einzelgebiete, einschließlich Gestaltungs- u. Baubetriebslehre, ferner Geschäfts- u. Staatsbürgerkunde sowie Leibesübungen. Als *Lehrkräfte* (Studienräte, Oberlehrer, Hauptlehrer, Baugewerkschuloberlehrer) werden hauptsächl. Diplomingenieure (für Hochbau, Tiefbau usw.) verwendet, die in vorheriger Praxis ausreichende Erfahrungen gesammelt haben. Zunächst als Probelehrer einberufen, werden sie in 3jähriger Unterrichtstätigkeit unter Leitung des Direktors u. bes. erfahrener älterer Lehrkräfte in die Methodik der B., die stark anschaulich gestaltet ist, eingeführt, der dann bei weiterer Bewährung die planmäßige Anstellung folgt. Auch später müssen die Lehrkräfte mit dem prakt. Bauen in ständiger Fühlungnahme bleiben, ebenso aber den wissenschaftl. Erkenntnissen folgen, um den Unterricht stets zeitgemäß gestalten zu können.

Das Baugewerbe ist so stark mit Boden u. Heimat (Siedlung usw.), mit Volkstum (Wohnungsfrage) u. Kultur (Baustil) verbunden, daß diese Dinge auch in der Erziehung der Bauschüler zum Ausdruck kommen müssen. Damit sind die B. auch Träger u. Vermittler künstler. Gestaltungswillens auf der Grundlage eines stark handwerksmäßig betonten bedeutungsvollen Wirtschaftszweiges.

Schrifttum: A. Kühne, Handbuch des Berufs- u. Fachschulwesens ([2]1929) 319 ff. Hier weitere Literaturangaben. *W. Franzisket.*

Bayern

(Bildungs- u. Erziehungswesen).

I. Entwicklung von 1914 bis 1928: In den letzten 14 Jahren (über die geschichtl. Entwicklung vgl. Roloff, Lexikon der Päd. I 351) hat das bayr. Schulwesen namentlich hinsichtlich seiner äußern Organisation durch die Staatsumwälzung, hinsichtlich seiner innern Verfassung durch die Schulreformbewegung starke Veränderungen erfahren. Die Tendenz ging bezüglich der äußern Umgestaltung auf Verselbständigung (Verstärkung der Rechte der Lehrerschaft u. der Eltern) u. auf Verstaatlichung, bezüglich der innern Gestaltung auf Umbildung der Lernschulen in Bildungsschulen.

1. § 21/I des *Verfassungsgesetzes* vom 14. VIII 1919 (GVBl. = Gesetz- u. Verordnungsblatt S. 531) bestimmt: «Die Regelung u. Förderung des öffentl. Erziehungs-, Unterrichts- u. Bildungswesens sowie die Genehmigung u. Beaufsichtigung der privaten Unterrichts- u. Erziehungsanstalten sind Angelegenheiten des Staates. Die öffentl. Volksschulen sind grundsätzlich Staatsanstalten.» Das *Schulbedarfsgesetz* vom 14. VIII. 1919 (GVBl. S. 489) weist den sachl. Bedarf für die öffentl. Volksschulen den Gemeinden, den persönl. Aufwand dem Staate zu. Nach dem *Volksschullehrergesetz* vom 14. VIII. 1919 (GVBl. S. 437) sind die Volksschullehrer Beamte des Staates. Die lang bekämpfte «geistl. Schulaufsicht» fiel mit der Verordnung vom 16. XII. 1918 (GVBl. S. 1275). Durch das *Schulaufsichtsgesetz* vom 1. VIII. 1922 (GVBl. S. 385) wurde das Prinzip der Fachaufsicht durchgeführt. Die Aufgaben des früheren geistl. Distriktsschulinspektors bekam der aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangene Bezirksschulrat. Jede

Schule erhielt einen Schulleiter. Dazu wurde für jede Schule eine *Schulpflegschaft* (s. d.) eingerichtet. B. ging hierin den übrigen deutschen Ländern voran.

Nach dem *Gesetz über Notmaßnahmen für die Kreisgemeinden* vom 28. III. 1924 (GVBl. S. 116) übernahm der Staat vom 1. IV. 1924 an den gesamten Aufwand für die Versorgungsbezüge der vor dem 1. I. 1920 aus dem Dienste geschiedenen Volksschullehrer u. ihrer Hinterbliebenen sowie für die Versorgungsbezüge der vor dem 1. IV. 1920 aus dem Dienste geschiedenen Kreisschulaufsichtsbeamten u. ihrer Hinterbliebenen, soweit dieser Aufwand bisher von den Kreisen zu leisten war.

Nach dem selben Gesetz übernahm der Staat vom 1. IV. 1924 an auch den persönl. u. sachl. Bedarf für die *Oberrealschulen, Realschulen, Progymnasien u. Lateinschulen* (Verstaatlichung der höheren Kreislehranstalten), deren Beamte bisher von den Kreisen besoldet wurden. Der Sachbedarf für diese Anstalten wurde auf den Staat auch insoweit übernommen, als er bisher von einer Gemeinde bestritten worden war. Die Einrichtung dieser Anstalten ging unentgeltlich auf den Staat über (der Staat kann die Übereignung der Gebäude u. damit auch ihren Unterhalt ablehnen, wenn u. solange diese nicht für die Bedürfnisse der Schule ausgebaut sind).

Der Schulpflegschaft bei den Volksschulen entspricht bei den höheren Lehranstalten der *Elternbeirat* (s. d.).

In den Revolutionswirren versuchten einzelne Lehrerräte an Macht u. Einfluß zu gewinnen (namentlich bei der Ernennung der Schulleiter). Doch blieb es für die höheren Unterrichtsanstalten bei den bestehenden Einrichtungen der Schulordnung vom 30. V. 1914. Für die Volksschulen wurde am 5. V. 1919 eine Verordnung über die Bildung von *Lehrerräten* (s. Art. Bezirks-, Kreislehrerrat) erlassen (KMBl. = Kultusministerialblatt S. 63). Sie wurde mehrfach abgeändert, ergänzt u. schließlich wieder aufgehoben. Nunmehr gilt § 20/II des Schulaufsichtsgesetzes mit Vollzugsvorschriften vom 16. VIII. 1923 (KMBl. S. 91 ff.).

2. Der Gedanke der Reformbewegung, nicht zuletzt auch der Jugendbewegung, es dürfe sich in der Schule nicht nur um Übermittlung verwertbaren Wissens handeln, sondern es müsse vor allem *eine wertvolle Seinsweise, eine seelische Form* erstrebt werden, fand auch in B., nicht zuletzt bei der Unterrichtsverwaltung, Zustimmung. Die Entwicklung in dieser Richtung erhielt für die *Volksschulen* einen gewissen Abschluß in der neuen Lehrordnung vom 15. XII. 1926 (KMBl. S. 127), der eine Schulordnung folgen wird.

Für die *höheren* Lehranstalten ist eine neue Schulordnung in Vorbereitung. Die in den letzten Jahren durchgeführten allgemeinen Änderungen für die höheren Knabenschulen sind zusammengefaßt in der MinBek. vom 22. III. 1928 (KMBl. S. 185), für die höheren Mädchenschulen in der MinBek. vom 7. IV. 1927 (KMBl. S. 91). Außerdem sind die Lehrpläne für den Unterricht in der evang. Religion, in den Fremdsprachen, in der Mathematik, in der Chemie u. der Biologie, in den Wirtschaftswissenschaften, in der Musik, im Turnen usw. neueren Bestrebungen zufolge geändert u. neu gefaßt.

Seit Januar 1927 erscheint im Verlag Kösel & Pustet als nichtamtl. Beiblatt zum Amtsblatt des Staatsministeriums für U. u. K. eine eigene Monatsschrift: «Bayr. Bildungswesen», die alle Reformvorschläge von wissenschaftl. Warte aus prüft u. Neuordnungen des Ministeriums mit erläuternden Aufsätzen begleitet.

II. Schulverwaltung u. Schulaufsicht: Oberste Verwaltungs- u. Aufsichtsbehörde für alle staatl., gemeindl. u. priv. Schulen ist das *Staatsministerium* für U. u. K. in München. Bei der Durchführung seiner Aufgabe wird es unterstützt von den Regierungen, Kammern des Innern, u. den diesen nachgeordneten Bezirks- u. Stadtschulbehörden.

a) Unmittelbar dem Staatsministerium für Unterricht u. Kultus unterstehen:

1. die 3 Landesuniversitäten München, Würzburg u. Erlangen, die phil.-theol. Hochschulen (bis W.S. 1923/24 Lyzeen genannt); — 2. die Techn. Hochschule München, die Handelshochschule Nürnberg (staatl. unterstütztes Stiftungsunternehmen); — 3. die Hochschule für Landwirtschaft u. Brauerei in Weihenstephan mit höherer Lehranstalt für Gartenbau, Molkerei- u. Brennereischule, die höheren techn. Staatslehranstalten in Nürnberg u. Kaiserslautern u. die städt. höheren techn. Lehranstalten in Augsburg u. München, die Vereinigten Maschinenbauschulen in Würzburg, die staatl. Bauschule u. das staatl. Gewerbelehrerinstitut in München, die höheren Landwirtschaftsschulen in Nürnberg u. Pfarrkirchen; — 4. die staatl. Akademie der Tonkunst in München, das Staatskonservatorium für Musik in Würzburg; — 5. die Akademie der bildenden Künste in München, die Staatsschulen für angewandte Kunst in München u. Nürnberg; — 6. die Landesturnanstalt in München; — 7. die humanist. Gymnasien (49), Progymnasien (17), Lateinschulen (2), Realgymnasien (5), darunter eines mit Reformrealgymnasium; — 8. die Oberrealschulen (31), Realschulen (40); — 9. die Mädchenlyzeen (58) mit den ihnen angegliederten oder parallel laufenden humanist. Gymnasien (5), Realgymnasien (8), Oberrealschulen (2), humanist. Progymnasialabteilungen (3), Realgymnasialabteilungen (3); — 10. die Landestaubstummen-, Landesblinden- u. Landesanstalt für krüppelh. Kinder in München.

b) Den Regierungen, Kammern des Innern, sind unter Oberaufsicht des Staatsministeriums für U. u. K. unterstellt:

1. die Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalten; — 2. die höheren Mädchenschulen (99) u. Mädchenmittelschulen (35); — 3. die Handarbeitslehrerinnen-, Wirtschaftslehrerinnen- u. Kindergärtne-

rinnenseminare u. die sozialen Frauenschulen; — 4. die Berufsfortbildungsschulen; — 5. die techn., kunstgewerbl. u. landwirtschaftl. Fachschulen, aber ohne die unter a) aufgeführten; — 6. die priv. Kunstschulen u. die städt. u. priv. Musikschulen.

Die Regierungen, Kammern des Innern, sind auch Organisationsbehörden für die Volkshauptschulen u. Volksfortbildungsschulen. Insbes. haben sie über die Bildung u. Änderung von Schulsprengeln u. über die Einrichtung u. Besetzung von Lehrstellen sowie über Personalangelegenheiten der Volksschullehrer zu entscheiden.

c) Die Bezirks- u. Stadtschulbehörden, bestehend aus dem Vorstande des Bezirksamtes u. dem Bezirksschulrate bzw. aus dem 1. Bürgermeister der unmittelbaren Stadt u. dem Bezirksschulrat oder dem mit dessen Aufgabe betrauten Stadtschulrat, üben unter Oberleitung der Regierung die unmittelbare Aufsicht über die Volkshauptsch. u. die Volksfortbildungssch. aus (Schulaufsichtsgesetz vom 1. VIII. 1922, GVBl. S. 385).

III. Die einzelnen Schulgattungen:

1. Volks- u. Fortbildungsschulen:

a) *Gesetzl. Bestimmungen.* Seit der Staatsumwälzung ist das Volksschulwesen allseitig von der Gesetzgebung erfaßt u. einheitl. für das Land geregelt. Eine systemat. Zusammenfassung des geltenden Volksschulrechts gibt H. Meinzolt, Bayr. Volksschulrecht, ein Wegweiser durch das Gebiet der Volksschule in B. (1926).

Die bayr. Volks- u. Fortbildungsschule beruht in der Hauptsache auf folg. Rechtsgrundlagen:

1. Volksschullehrergesetz u. Schulbedarfgesetz vom 14. VIII. 1919 (GVBl. S. 437 489). Beide Ges. wurden geändert u. ergänzt durch die Ges. vom 24. III. u. 2. VI. 1920 (ebd. S. 103 109 275); 23. III., 30. VI. u. 10. VIII. 1921 (ebd. S. 117 361 397); 16. XII. 1921 (ebd. 1923, S. 1); 1. VIII. 1922 (ebd. S. 385); 9. I., 1. VIII. u. 29. VIII. 1923 (ebd. S. 7 337 309); 10. u. 29. VIII. 1927 (ebd. S. 227 283) u. 24. IV. 1928 (ebd. S. 317) sowie durch VO. vom 29. III. 1924 (ebd. S. 128). Durch das erwähnte Ges. vom 10. VII. 1927 wurden auch verschied. Bestimmungen des Beamtengesetzes vom 16. VIII. 1908 (ebd. S. 581) z. T. in der durch ersteres Ges. geänderten Fassung für entsprechend anwendbar auf die Volksschullehrer erklärt;

2. Gesetz über Notmaßnahmen für die Kreisgemeinden vom 28. III. 24 (GVBl. S. 116);

3. Polizeistrafgesetzbuch vom 26. XII. 1871 (Ges.Bl. S. 9), Art. 58 i. d. F. d. Schulaufsichtsges. vom 1. VIII. 1922, § 33;

4. VO. über die Errichtung der Volksschulen u. die Bildung der Schulsprengel vom 26. VIII. 1883 (GVBl. S. 407);

5. Schulpflicht-VO. vom 22. XII. 1913 (GVBl. S. 957), geändert durch VO. vom 16. VIII. 1926 (ebd. S. 419) u. vom 10. IV. 1927 (ebd. S. 116);

6. Gesetz über Schulpflege, Schulleitung u. Schulpflicht an den Volksschulen (Schulaufsichtsgesetz vom 1. VIII. 1922. GVBl. S. 385), Vollzugsbekanntmachung vom 16. VIII. 1923 (KMBl. S. 91);

7. VO. über die Behandlung der Schulversäumnisse vom 30. IX. 1922 (GVBl. S. 618), Vollzugsbekanntmachung vom 23. VI. 1923 (KMBl. S. 75);

8. Gesetz zu dem Konkordate mit dem Heiligen Stuhle u. den Verträgen mit den evang. Kirchen vom 15. I. 1925 nebst Regierungserklärung über den Vollzug des Gesetzes vom 14. I. 1925 (GVBl. S. 53 68);

9. VO. über die Berufsfortbildungsschulen vom 22. XII. 1913 (GVBl. S. 966).

b) *Arten der Volksschulen.* Es sind zunächst zu unterscheiden *Volkshauptschule* (= VH.) u. *Volksfortbildungsschule* (= VF.). Erstere umfaßt 4 Jahrgänge auf der Unterstufe (Grundschule) u. in der Regel 3 Jahrgänge auf der Oberstufe, 4 Jahrgänge da, wo die Gemeinden von der in der Schulpflichtverordnung gegebenen Befugnis, ein 8. Schuljahr einzurichten, Gebrauch machen. Die anschließende VF. erstreckt sich über 3 Schuljahre mit wenigstens je 140 Unterrichtsst. (z. Z. allerdings meist nur 120). Wo die Gemeinden ein 8. Schuljahr eingerichtet haben, verkürzt sich der Besuch der VF. auf 2 Jahre. Außer den 140 St. ist der Fortbildungsschulpflichtige zum Besuche des Rel.-U. seines Bekenntnisses verpflichtet (meist $1/2$ St. in der Woche). Auch können für Fortbildungsschüler noch Fachunterrichtsstunden (Zeichnen, Gewerbekunde usw.) eingerichtet u. Wanderlehrkurse veranstaltet werden.

Der Unterricht in der VF. soll womögl. nur an Werktagen stattfinden u. über 19 Uhr nicht hinausgehen. Doch kann bei bes. Schwierigkeiten auch der Sonntag zur Unterrichtserteilung herangezogen werden (auf dem Lande wird von dieser Möglichkeit noch vielfach Gebrauch gemacht). Die Unterrichtszeit wird durch Beschluß der Schulpflegschaft u. des Gemeinderates (Stadtrates) festgesetzt u. von der Bezirksschulbehörde (Stadtschulbehörde) genehmigt. Eine bes. Schulart ist die *Berufsfortbildungsschule* (= BF.), eine gehobene VF., für die noch schulpflichtige erwerbstätige Jugend, gehört aber nicht zu den öffentl. Volksschulen. Die BF. muß mindestens 240 Unterrichtsst. jährl. umfassen. Wer sie besucht, ist vom Besuch der VF. befreit. Mittlere u. größere Städte mit überwiegend Handels-, Gewerbe- u. Industriebevölkerung haben meist das 8. Schuljahr eingerichtet u. ihre zweijährigen VF.n in BF.n umgewandelt, während kleinere Städte mit überwiegend landwirtschaftl. Bevölkerung sich wie die Landgemeinden noch überwiegend mit der 7jährigen Volkssch. u. der 3jährigen VF. begnügen. Die BF.n für die weibl. Jugend sind überwiegend gewerbl., kaufm. oder hauswirtschaftl. Art. Für die männl. Jugend bilden meistens die verschiedensten Gewerbe die Grundlage. Neben u. mit der Ausbildung im Beruf erstreben alle BF.n Erziehung zu religiöser u. vaterländ. Gesinnung, körperl., geistiger u. sittl. Tüchtigkeit.

c) *Bekenntnismäßige Gliederung.* Im bayr. Volksschulwesen war nach der Verordnung vom 26. VIII. 1883 die *Bekenntnisschule* (s. d.) die Regel; konfessionell-gemischte Schulen konnten nur ausnahmsweise errichtet werden; u. wenn die Eltern Bedenken trugen, ihre Kinder in die

Simultanschule zu schicken, war der gastweise Besuch einer benachbarten Bekenntnisschule zu gestatten oder konnten Bekenntnis*sonderschulen* errichtet werden. Die Schulaufsicht (Lokal- u. Distriktsschulinspektion) wurde nebenamtlich durch Geistliche des betr. Bekenntnisses ausgeübt, nur an den Kreisregierungen bestanden hauptamtl. weltl. Schulräte. Die Lehrerbildungsanstalten waren ebenfalls konfessionell gestaltet. Nach der Staatsumwälzung von 1918 suchte der sozialist. Unterrichtsminister Joh. Hoffmann eine weitgehende Trennung von Kirche u. Schule durchzuführen. Am 13. XII. 1918 wurde die geistl. Aufsicht über die Präparandenschulen aufgehoben, am 16. XII. die über die Volksschulen, am 25. I. 1919 wurde die Teilnahme am Rel.-U. dem Willen der Erziehungsberechtigten u. die Erteilung des Rel.-U. dem Willen der Lehrkräfte anheimgegeben. Die Verordnung vom 1. VIII. 1919 erleichterte die Errichtung von Simultanschulen; in Gemeinden über 15 000 Einwohner sollten Bekenntnis- u. Simultanschulen nach dem Ergebnis der jährl. Abstimmung eingerichtet werden; in Gemeinden unter 15 000 Einwohner, in denen nur Simultanschulen bestanden, war eine Umwandlung ausgeschlossen; in Gemeinden mit konfessionellen Schulen konnte die auf Grund der Abstimmung erfolgte Umwandlung in Simultanschulen erst nach 10 Jahren rückgängig gemacht werden, während ein abgelehnter Antrag auf Umwandlung in Simultanschulen jedes Jahr erneuert werden konnte. Durch das Schulbedarfgesetz vom 14. VIII. 1919 wurde der ganze persönl. Bedarf der Volksschulen auf den Staat übernommen u. die organ. Verbindung des Schuldienstes mit dem niederen Kirchendienst beseitigt; durch das Volksschullehrergesetz vom selben Tage wurden die Volksschullehrer Staatsbeamte. Die Verordnung über Schulpflege, Schulleitung u. Schulaufsicht vom 28. VIII. 1919 vermied jede Berücksichtigung der konfessionellen Gliederung der Volksschule, ließ in allen Gemeinden unter 5000 Einwohner nur simultane Schulpflegschaften zu, führte die kollegiale Schulleitung ein u. gab den Bezirks- u. Kreislehrerräten ein Vorschlagsrecht für die nur nebenamtlich u. jederzeit widerruflich bestellten Bezirksschulräte.

Mit dem Rücktritt des Ministeriums Hoffmann (März 1920) u. den Landtagswahlen vom 6. VI. 1920, welche eine Zweidrittelmehrheit der bürgerl. Parteien ergaben, erfolgte eine Abkehr von der revolutionär-sozialist. Schulpolitik.

Nach der Verordnung vom 6. V. 1920 muß die Abmeldung vom Rel.-U. innerhalb 8 Tagen nach Beginn des Schuljahres erfolgen; eine Abmeldung während des Schuljahres ist nur aus wichtigen Gründen mit Genehmigung der Schulbehörde möglich. Am 22. IV. 1920 wurde die Simultanschulverordnung Hoffmanns außer Vollzug gesetzt. Die Neuregelung der Schulpflege, Schulleitung u. Schulaufsicht erfolgte durch Gesetz vom 1. VIII. 1922, das durchweg die konfessionelle Gliederung des Schulwesens berücksichtigt. Die Gemeindevertreter in den Schulpflegschaften müssen dem betr. Bekenntnisse angehören; ist für einen Bezirk nur *ein* Bezirksschulrat bestellt, so muß er dem Bekenntnisse angehören, zu dem die Mehrheit der Schulen gehört; sind mehrere bestellt, so sind die Aufsichtsbezirke nach den einzelnen Schul*arten* einzuteilen, u. bei jedem Aufsichtsbezirk muß der Bezirksschulrat dem betr. Bekenntnisse angehören. Die kollegiale Schulleitung wird durch einen von der Anstellungsbehörde ernannten Schulleiter ersetzt. Die Bezirksschulräte sind nunmehr hauptamtl. u. werden vom Staatsministerium für U. u. K. frei ernannt. Hinsichtlich des Rel.-U. beschränkt sich die staatl. Schulaufsicht auf die Überwachung der äußern Ordnung; die Bestimmung des Lehrinhalts, Lehrplanes u. der Methode ist Sache der Religionsgesellschaften, die durch Beauftragte den Rel.-U. besuchen lassen können, aber über Volksschullehrer, die bei der Erteilung des Rel.-U. mitwirken, keine dienstaufsichtl. Befugnisse haben.

Im *Konkordat* vom 29. III. 1924 handeln die Art. 5—8 von den öffentl. Volksschulen. Gemäß dem Wesen der Bekenntnisschule bestimmt Art. 5 § 1, daß der Unterricht u. die Erziehung der Kinder an den kath. Volksschulen nur solchen Lehrkräften anvertraut werden wird, die geeignet u. bereit sind, in verlässiger Weise in der kath. Religionslehre zu unterrichten u. im Geiste des kath. Glaubens zu erziehen. Damit solche Lehrkräfte zur Verfügung stehen, muß die *Lehrerbildung* entsprechend eingerichtet sein. Nach Art. 5 § 2 müssen die Lehrer u. Lehrerinnen, die an kath. Volksschulen angestellt werden wollen, vor ihrer Anstellung nachweisen, daß sie *eine dem Charakter dieser Schulen entsprechende Ausbildung* erhalten haben; diese Ausbildung muß sich beziehen *sowohl auf den Rel.-U. wie auch auf jene Fächer, die für den Glauben u. die Sitten bedeutungsvoll sind.* Die Erteilung des Rel.-U. setzt die *Missio canonica* (s. d.) durch den Diözesanbischof voraus. Durch Art. 5 § 3 hat sich der Staat verpflichtet, bei der Neuordnung der Lehrerbildung für Einrichtungen zu sorgen, die eine den Grundsätzen des § 2 entsprechende Ausbildung der für kath. Volksschulen bestimmten Lehrkräfte sichern; da es sich jedenfalls bei der Fachbildung der Lehrer durchweg um weltanschaulich bestimmte Lehrgegenstände handelt, ist durch obige Bestimmung der Staat verpflichtet, die Bildung der für kath. Volksschulen bestimmten Lehrer auf kath. Grundlage, d. h. konfessionell zu gestalten. Die einschlägigen Bestimmungen der protest. Kirchenverträge gehen nicht so weit; sie fordern nur eine *für die Erteilung des Rel.-U.*

im Sinne der evang.-luther. Kirche entsprechende Ausbildung (Art. 6 des rechtsrheinischen u. Art. 5 Abs. I des pfälzischen Kirchenvertrages). In den Prüfungskommissionen, die für die Erteilung der Lehrbefähigung an den kath. Volksschulen zuständig sind, erhalten die kirchl. Oberbehörden mindestens für die Prüfung aus der Religionslehre eine angemessene Vertretung (Art. 5 § 4). Soweit nach der Neuordnung des Lehrerbildungswesens *Privatanstalten* noch in der Lage sind, die Vorbildung oder die berufl. Ausbildung von Lehrern zu übernehmen, wird der Staat bei ihrer Zulassung auch bestehende Anstalten der Orden u. Kongregationen entsprechend berücksichtigen (Art. 5 § 5). Die an solchen Privatanstalten vorgebildeten Zöglinge werden, wenn die Anstalten die staatlich vorgeschriebenen wissenschaftl. Bedingungen erfüllen, nach Maßgabe der allgemeinen Bestimmungen zu den staatl. Prüfungen zugelassen (Art. 5 § 6). Die Erwerbung der Lehrbefähigung für Volksschulen sowie die Übertragung eines Lehramtes wird für die Angehörigen von Orden u. relig. Kongregationen an keine andern Bedingungen geknüpft als für Laien (Art. 5 § 7). Art. 6 sichert die *Errichtung u. den Bestand der Bekenntnisschulen:* In allen Gemeinden müssen auf Antrag der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten kath. Bekenntnisschulen errichtet werden, wenn bei einer entsprechenden Schülerzahl ein geordneter Schulbetrieb — *selbst in der Form einer ungeteilten Schule* — ermöglicht ist. Nach Art. 7 § 1 ist der Rel.-U. an allen Volksschulen mit Ausnahme eventueller weltl. Schulen ordentl. Lehrfach; sein Umfang soll im Einvernehmen mit den kirchl. Oberbehörden festgesetzt u. gegenüber dem gegenwärtigen Stand nicht gekürzt werden; ist der bayr. Staat in etwaigen (weltl.) Schulen rechtlich nicht in der Lage, den Rel.-U. zum ordentl. Lehrfach zu machen, so wird die Erteilung eines privaten Rel.-U. durch Bereitstellung der Schulräume sowie durch deren Beheizung u. Beleuchtung aus gemeindl. oder staatl. Mitteln sichergestellt. Den Schülern der Volksschulen (wie der Mittelschulen u. höheren Lehranstalten) wird im Benehmen mit den kirchl. Oberbehörden geeignete u. ausreichende Gelegenheit zur Erfüllung ihrer relig. Pflichten gegeben (Art. 7 § 2). Die *Beaufsichtigung* u. *die Leitung des Rel.-U.* an den Volksschulen, Mittelschulen u. höheren Lehranstalten werden der Kirche durch Art. 8 § 1 gewährleistet. Ferner steht dem Bischof u. seinen Beauftragten das Recht zu, *Mißstände im religiös-sittl. Leben der kath. Schüler* wie auch ihre nachteiligen oder ungehörigen Beeinflussungen in der Schule, insbes. etwaige Verletzungen ihrer Glaubensüberzeugung oder religiös. Empfindungen im Unterricht bei der staatl. Behörde zu *beanstanden*, die für entsprechende Abhilfe Sorge tragen wird (Art. 8 § 2). Nach Art. 9 werden Orden u. relig. Kongregationen unter den allgemeinen gesetzl. Bestimmungen zur Gründung u. Führung von *Privatschulen* zugelassen, denen Berechtigungen nach den für andere Privatschulen geltenden Grundsätzen verliehen werden, u. die auch den Charakter von öffentl. Schulen erhalten können. Zur Zeit gibt es nur 224 Simultanschulen, d. i. nur 2,7 % aller Volksschulen; sie finden sich namentlich in den Kreisen Pfalz, Ober-, Mittelfranken u. Schwaben, also in den konfessionell am stärksten gemischten Bezirken. Weltl. Schulen, die jeder besondern Prägung entbehren, sind nicht vorhanden.

d) *Statistische Übersicht* nach dem Stand des Schuljahres 1926/27:

1. Volkshauptschulen.

Schulen	Schulklassen	Schülerzahl	Knaben	Mädchen	kath.	evang.	israel.	andere Konfess.
7609	19889	765900	380678	385222	554972	204628	1862	4438

Dazu: 58 Hilfsschulen für Schwachbegabte, 5 Schulen für Blinde, 13 für Taubstumme, 14 für Schwachsinnige, 3 für Krüppelhafte, 52 von Fürsorgeerziehungsanst. u. 10 Sch. von Waisenhäusern.

2. Volksfortbildungsschulen.

Gesamtzahl der Schulen	Schulklassen	Schülerzahl	nur Sonntags	nur Werktags	Sonn u. Werktags
7026	12458	286359	651	2413	3962

3. Lehrkräfte.

insgesamt	männl.	weibl.	kath.	evang.	israel.	sonst. Konfess.
23608	15427	8181	16639	6904	53	12

2. Höhere Unterrichtsanstalten: a) *Gesetzl. Grundlagen.* Die Neuordnung des höheren Schulwesens in B. ist noch nicht abgeschlossen; einstweilen gelten noch:

1. die Schulordnung vom 30. V. 1914 (KMBl. S. 181) in der teilweisen Neufassung vom 22. III. 1928 (ebd. S. 185);

2. die Lehrordnung für die bayr. Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalten vom 2. VIII. 1912 (KMBl. S. 412) mit den verschied. Änderungen;

3. Die Schulordnung für die höheren Mädchenschulen vom 8. IV. 1911 (KMBl. S. 189) u. vom 9. VI. 1916 (Vollzugsbestimmungen, ebd. S. 220) mit zahlr. Änderungen; unter diesen seien erwähnt die MinBek. vom 3. IV. 1924 (Umorganisation in Lyzeen usw., MinABl. der bayr. innern Verwaltung S. 55), vom 28. VI. 1924 (bezügl. «höh. Unterrichtsanstalt», ebd. S. 107), vom 7. IV. 1927 (teilw. Neufassung d. Sch.O., KMBl. S. 91 ff.).

Die für das höhere Schulwesen geltenden Bestimmungen sind zusammengefaßt in der Vorschriftensammlung von J. Mayer, Das höhere Unterrichtswesen in B. (1928).

b) *Gattungen der höheren Schulen.* 1. Bei den höheren Lehranstalten für *Knaben* sind die Gymnasien tonangebend geblieben. Das realist. Schulwesen hat zwar seit 1914 gewaltige Fort-

schritte gemacht. Die Zahl der Oberrealschulen ist von 9 auf 31 gestiegen; auch sind zahlreiche städt. u. priv. Realschulen ins Leben getreten. 1911/12 war die Schülerzahl der humanist. u. realist. Anstalten ungefähr gleich (ca. 20000); heute haben die realist. Anstalten ein Mehr von etwa 10000 Schülern aufzuweisen. Seit 2 Jahren beginnt jedoch die Bewegung umzukehren. Die humanist. Gymnasien nehmen in Bezug auf die Schülerzahl etwas zu, die realist. Anstalten in demselben Maße ab. Charakteristisch für B. ist auch die klare Ausprägung der Schultypen, die starke Betonung der alten Sprachen in den Gymnasien (98 Wochenstunden), der mathematisch-naturwissenschaftl. Fächer in den Oberrealschulen (84).

Die staatl. höheren Lehranstalten B.s für die männl. Jugend weisen zu Beginn des Schuljahres 1928/29 eine Gesamtbesucherzahl von 55032 Schülern u. Schülerinnen auf, um 2000 oder 3,51 % weniger als zu Beginn des Schuljahres 1927/28. Die Tatsache, daß jetzt 3 schwache Kriegsgeburtenjahrgänge (1916, 1917, 1918) die Schwelle der höheren Schule überschritten haben, tritt durch die verminderte Schülerzahl der 1. Klasse, insbes. der Oberrealschulen u. Realschulen, zu Tage.

Die Gesamtschülerzahl verteilt sich auf folgende Schulgattungen: die *49 humanist. Gymnasien* werden von 19534 Schülern besucht, um 351 oder 1,83 % mehr; darunter befinden sich 850 Mädchen, um 57 mehr. Der Zugang zur 1. Klasse betrug 2878, um 134 oder 4,45 % weniger. Die besuchtesten Gymnasien sind das neue Gymn. in Würzburg mit 788, das Wilhelmsgymn. in München mit 730, das Alte Gymn. in Würzburg mit 651, das Alte Gymn. in Regensburg mit 643, St. Stephan in Augsburg mit 638, Neues Gymn. in Nürnberg mit 636, das Neue Gymn. in Bamberg mit 618 u. das Theresiengymn. in München u. das Gymn. in Dillingen mit je 585 Schülern. Die *17 Progymnasien* zählen 2154 Schüler, um 138 oder 6,85 % mehr. Mädchen sind es 129, um 2 mehr. In die 1. Klasse sind 460 Schüler, um 48 mehr, eingetreten. Die *2 Lateinschulen* (Bergzabern u. Landstuhl) besuchen 123 Schüler, um 23 weniger; davon sind 17 Mädchen, um 3 weniger. 32 Schüler, um 11 weniger, sind in die 1. Klasse eingetreten. Die *9 humanist. Abteilungen* an realist. Anstalten haben eine Frequenz von 534 Schülern, um 29 mehr; davon sind 80 Mädchen, um 6 mehr. 121 Schüler, um 5 mehr, sind in die 1. Klasse neu eingetreten.

An den *5 Realgymnasien* beträgt die Schülerzahl insgesamt 2602, um 140 oder 5,11 % weniger als 1927/28; darunter sind 10 Mädchen, um 3 weniger. In der 1. Klasse sind 330 Schüler, um 23 weniger, zugegangen. Die realgymnasialen Abteilungen an den 3 humanist. Gymnasien in Ludwigshafen, Regensburg u. München (Wittelsbacher Gymn.) besuchen 565 Schüler, um 6 mehr, darunter 11 Mädchen, um 2 mehr. Nach dem Lehrplan des *Reformrealgymnasiums* in Nürnberg werden 361 Schüler, um 4 weniger, unterrichtet. 62 Schüler gegen 38 im Vorjahre sind in der 1. Klasse zugegangen.

Die Schülerzahl der *31 Oberrealschulen* beträgt 19103, um 1203 oder 5,92 % weniger; darunter sind 502 Mädchen, um 19 mehr. Der Zugang zur 1. Klasse hat sich um 367 oder 14,94 % verringert u. beträgt 2089 gegen 2456. Die Rupprecht-Oberrealschule in München hat mit 964 Schülern die stärkste Besucherzahl; dann folgen Kaiserslautern mit 873, Luitpold-Oberrealschule in München mit 860, Ludwigshafen mit 851, Gisela-Oberrealschule in München mit 840, Würzburg mit 821, Nürnberg (Altes Realgymnasium) mit 815, Aschaffenburg mit 802 u. Regensburg mit 800 Schülern. Die Gesamtschülerzahl der nunmehr *40 Realschulen* B.s beläuft sich auf 9123, um 1108 oder 10,83 % weniger. Der Zugang in der 1. Klasse beträgt 1364, um 278 oder 16,93 % weniger als 1927/28. Auch die Zahl der Mädchen ist von 802 auf 784 zurückgegangen. Mit Ausnahme der Realschulen in Eichstätt (um 2 mehr), Garmisch-Partenkirchen (um 7 mehr), Gunzenhausen (um 2 mehr) u. Winnweiler (um 22 mehr) haben sämtl. Realschulen an Schülerzahl abgenommen, am stärksten in Ludwigshafen (um 165), Nürnberg III (um 104), Ludwigsrealschule in München (um 77). Die realist. Abteilungen an 9 humanist. Gymnasien besuchen 933 Schüler (um 46 weniger); davon sind 172 Mädchen (um 4 weniger). In der 1. Kl. sind 177 Schüler (um 40 weniger) zugegangen.

Nach der Gesamtübersicht ist die Zahl der nach dem Lehrplan des humanist. Gymnasiums unterrichteten Schüler an Gymnasien, Progymnasien, Lateinschulen u. Realschulen um 495 auf 22345 gestiegen, also um 2,27 %, die Zahl der nach dem Lehrplan des Realgymnasiums unterrichteten Schüler um 134 oder 4,06 % auf 3167, der nach dem Lehrplan des Reformrealgymnasiums unterrichteten Schüler um 4 % auf 361 u. der nach dem Lehrplan der Oberrealschulen u. Realschulen um 2357 oder 7,48 % auf 29159 zurückgegangen. An der Gesamtzahl der Schüler sind die Gymnasialschüler mit 40 % (1925/26 noch 35,24 %) beteiligt, die Realgymnasialschüler mit 5,75 % (5,67 %), die Reformrealschüler mit 0,66 % (0,66 %) u. die Realschüler mit 52,99 % (58,43 % i. J. 1925/26). Von den 55032 Schülern sind 33911 = 61,2 % kath. (61,27 % im Vorjahr), 19828 = 36,03 % protest. (36,15 %), 990 = 1,8 % israel. (1,97 %) u. 303 andersgläubig (337 i. Vorj.). Die Gesamtzahl der kath. Schüler ist gegenüber dem Vorjahr um 2,96 %, der protest. um 3,87 % u. der Israeliten um 11,92 % zurückgegangen.

Die höheren Lehranstalten für Knaben sind grundsätzlich paritätische Anstalten. Sie sind mit geringen Ausnahmen reine Staatsanstalten. Der Staat kommt für den gesamten persönl. u. sachl. Bedarf auf; der Unterhalt der Anstaltsgebäude der Kreise wird jedoch vom Staat nur dann übernommen, wenn die Gebäude dem Staat unentgeltlich übereignet werden. Die neben den staatl. Anstalten bestehenden etwa 20—25 städt. u. priv. höheren Unterrichtsanstalten (darunter etwa 10 Realschulen) spielen nur eine untergeordnete Rolle.

2. Das höhere *weibl.* Bildungswesen ist in B. seit 3. IV. 1924 auf neue Grundlagen gestellt. Die *höhere Mädchenschule älterer Ordnung* ist zum *Lyzeum* geworden, d. h. zu einer 6klassigen auf 4 Grundschuljahre aufbauenden höheren Lehranstalt, die in ihrem Lehrplane ungefähr der Realschule entspricht, nur daß die

sprachl.-histor. Fächer etwas stärker, die mathematisch-naturwissenschaftl. Fächer etwas schwächer betont sind. Von der 4. Klasse des Mädchenlyzeums kann ein Mädchengymnasium oder ein Mädchenrealgymnasium abzweigen, auf die 6. Klasse des Mädchenlyzeums eine Mädchenoberrealschule aufbauen; diese 3 Anstaltsgattungen haben dasselbe Lehrziel wie die entsprechenden Knabenanstalten u. führen (in 6 bzw. 3 Jahren) zur Hochschulreife. Seit 1927 gibt es auch grundständige Mädchengymnasien u. humanist. u. reale Progymnasialabteilungen des Reformtyps.

Zum Unterschied von diesen wissenschaftlich gerichteten Schulformen ist die *höhere Mädchenschule neuerer Ordnung* (s. d.), die frühere 6klassige Mädchenmittelschule, mehr praktisch eingestellt; sie baut wie das Lyzeum auf das 4. Grundschuljahr auf u. hat 6 Klassen. An ihr kann vorbereitender Unterricht für den Übertritt in die 7. Klasse einer Vollanstalt erteilt werden. Neben der 6klassigen höheren Mädchenschule besteht noch die 3klassige *Mädchenmittelschule* (s. d.), die nach Abschluß der Volkshauptschule besucht werden kann.

Praktisch gerichtet ist auch die 2- oder 1klassige *Frauenschule,* die an das Lyzeum oder die höhere Mädchenschule anschließt u. der Heranbildung der Mädchen für die Tätigkeit der Frau in der Familie u. in der Öffentlichkeit dient.

Fast sämtl. höhere Lehranstalten für Mädchen sind priv. Unternehmungen, entweder städtische, stiftische oder klösterliche. Die meisten haben Bekenntnisgepräge.

Bei Beginn des Schuljahres 1927/28 wiesen die 57 Mädchenlyzeen 13 265, die 2 humanist. Mädchengymnasien (Reformtyp) 291, die 7 Mädchenrealgymnasien (Reformtyp) 853, die 4 grundständigen humanist. u. Realgymnasien für Mädchen 115, die 2 humanist. Progymnasialabteilungen 39, die 3 realen Progymnasialabteilungen 92, die 2 Mädchenoberrealschulen 98, die 99 höheren Mädchenschulen 12 170, die 35 Mädchenmittelschulen 1923, insgesamt also 28 846 Schülerinnen auf.

Knaben werden bei den höheren Lehranstalten für Mädchen nicht zugelassen. Für die Zulassung von Mädchen zu den höheren Lehranstalten für Knaben gilt die MinBek. vom 8. VI. 1928 (KMBl. S. 274).

c) Die *Lehrerbildung* beruht in B. noch auf der Regelung vom 2. VIII. 1912 (KMBl. S. 397). Jedoch hat die Regierung dem Landtag unterm 27. I. 1928 eine Denkschrift zugehen lassen, nach der die Lehrerbildungsanstalten in Aufbauschulen vom Typ der Deutschen Oberschule umgewandelt werden sollen. Die Berufsausbildung der Lehrer soll in 2 Jahren auf päd. Akademien (s. d.) erfolgen. Die Verhandlungen im Landtag haben jedoch bislang zu keinem Ergebnis geführt.

Die Lehrerbildungsanstalten haben Bekenntnisgepräge. Die 14 männl. waren 1927/28 von 1400, die 4 weibl. von 496 Zöglingen besucht. Außer diesen 18 staatl. Anstalten gibt es 23 priv., nämlich 2 israel. (männl.) u. 21 kath. (weibl.).

3. Hochschulen: a) Auch für die Hochschulen ist die oben erwähnte Vorschriftensammlung von J. Mayer bedeutsam; sie enthält insbes. die Verfassungen in den verschiedenen Hochschulen mit Verfassungsänderungen u. Änderungen im Promotionswesen der letzten Jahre u. die Satzungen für die Studierenden (MinBek. vom 24. IV. 1923, KMBl. S. 44). An Hochschulen bestehen zur Zeit:

1. die Universität München, mit der nunmehr die frühere Tierärztl. Hochschule München u. die ehemalige Forsthochschule Aschaffenburg verbunden sind (tierärztl. Fakultät, die Abteilung für Forstleute in der staatsw. Fakultät), S.-S. 1927: 7721 Besucher; — 2. die Techn. Hochschule München, die seit 1923 die Handelshochschule München als wirtschaftswissenschaftl. Abteilung in sich aufgenommen hat, S.-S. 1927: 4181 Besucher; — 3. die Universität Würzburg, S.-S. 1927: 2286 Besucher; — 4. die Universität Erlangen, S.-S. 1927: 1501 Besucher; — 5. die 7 phil.-theol. Hochschulen, bis 1924 Lyzeen genannt, in Freising, Passau, Regensburg, Bamberg, Dillingen, Augsburg u. Eichstätt, S.-S. 1927: 921 Besucher; — 6. Hochschule für Landwirtschaft u. Brauerei in Weihenstephan, S.-S. 1927: 326 Besucher, ist seit 1928 ohne Änderung ihres Betriebes mit der landwirtschaftl. Abteilung der Techn. Hochschule München vereinigt; — 7. Akademie der bildenden Künste, München, S.-S. 1927: 273 Besucher; — 8. die staatl. Akademie der Tonkunst in München (ca. 800 Besucher); — 9. die Handelshochschule in Nürnberg (ca. 600 Besucher), jetzt «Hochschule für Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften»; — 10. die Staatsschulen für angewandte Kunst (frühere Kunstgewerbeschulen) in München u. Nürnberg (ca. 500 bzw. 250 Besucher); — 11. das Staatskonservatorium für Musik in Würzburg (1927/28: 404 Studierende); — 12. die Landesturnanstalt in München (1927/28: 86 Studierende). — 1—5 setzen Vollreife voraus, 6—12 Reife für die 7. Klasse (O II) einer höheren Lehranstalt.

b) Von den 3 bayr. Landesuniversitäten besitzen München u. Würzburg eine kath.-theol., Erlangen eine evang.-theol. Fakultät. Aus diesem Grunde u. mit Rücksicht auf einzelne Professuren in andern Fakultäten finden sich sowohl im bayr. Konkordat vom 29. III. 1924 wie in den Verträgen mit den beiden evang. Landeskirchen vom 14. XI. 1924 Bestimmungen hinsichtlich der Universitäten, die z. T. auch für die staatl. philos.-theol. Hochschulen gelten. Nach Art. 4 § 1 des Konkordats muß der Unterricht an den theol. Fakultäten der Universitäten u. an den beiden Abteilungen der philos.-theol. Hochschulen den Bedürfnissen des priesterl. Berufes nach Maßgabe der kirchl. Vorschriften Rechnung tragen. Die Ernennung oder Zulassung der Professoren oder Dozenten an den theol. Fakultäten der Universitäten u. an den philos.-theol. Hochschulen wird nach Art. 3 § 1 staatlicherseits erst erfolgen, wenn

gegen die in Aussicht genommenen Kandidaten von dem zuständigen Diözesanbischof keine Erinnerung erhoben wird; die Erhebung einer Erinnerung hat die Wirkung eines absoluten Vetos, so daß die Ernennung bzw. Zulassung ausgeschlossen ist. Wird einer der bereits angestellten Lehrer von dem Diözesanbischof wegen seiner Lehre oder wegen seines sittl. Verhaltens aus triftigen Gründen beanstandet, so wird die Staatsregierung unbeschadet seiner staatsdienerlichen Rechte alsbald auf andere Weise für einen Ersatz sorgen (Art. 3 § 2): dem Beanstandeten bleiben die Rechte, die er als Staatsbeamter nach dem Beamtengesetz hat, aber er kann nicht mehr in der theol. Fakultät bzw. an der philos.-theol. Hochschule tätig sein, u. es muß für ihn ein Ersatz durch einen Lehrauftrag oder Anstellung eines andern Professors geschaffen werden.

In erster Linie mit Rücksicht auf die Studierenden der kath. Theologie, die auch ihre philos. Ausbildung an den Universitäten München u. Würzburg erhalten, aber auch mit Rücksicht auf alle kath. Studierenden dieser Universitäten ist in Art. 4 § 2 bestimmt, daß an den philos. Fakultäten der beiden Universitäten wenigstens je ein Professor der Philosophie u. der Geschichte angestellt werden soll, gegen den hinsichtlich seines kath.-kirchl. Standpunktes keine Erinnerung zu erheben ist; hierüber wird ein *Gutachten* des zuständigen Diözesanbischofs eingeholt. Ändert einer dieser Professoren seinen Standpunkt, so bleibt er in seiner Stellung u. Tätigkeit, aber die Staatsregierung muß dafür sorgen, daß durch einen andern Dozenten Vorlesungen aus Philosophie u. Geschichte vom kath. Standpunkt aus gehalten werden.

Im Vertrag mit der evang.-luther. Kirche in B. rechts des Rheins ist bestimmt, daß die evang.-theol. Fakultät an der Universität Erlangen erhalten bleibt; die Aufrechterhaltung ihres evang.-lutherischen Charakters ist zugesichert; vor der Ernennung der Professoren wird der Landeskirchenrat gutachtlich einvernommen, u. bei der Zulassung von Privatdozenten wird entsprechend verfahren. Da in der evang.-theol. Fakultät keine Professur für Kirchenrecht besteht, ist ferner bestimmt, daß bei der Besetzung der Professur für Kirchenrecht in der juristischen Fakultät der Universität Erlangen der Staat auf die Bedürfnisse der Studierenden der theol. Fakultät Rücksicht nehme (Art. 2).

Die genannten Bestimmungen entsprechen durchweg der schon vor dem Konkordat u. vor den Kirchenverträgen bestehenden Übung; neu ist nur die vertragliche Festlegung.

4. Fachschulen: Das Fachschulwesen in B. ist nicht einheitlich geregelt; nur für die *Bau*schulen u. *Landwirtschafts*schulen sind allgemeine Bestimmungen erlassen (Bekanntmachung vom 17. II. 1928 über die Schulordnung, Satzungen, Lehrpläne u. Prüfungsordnung für die bayr. Bauschulen, KMBl. S. 80 ff.; die Normativbestimmungen für die Schulordnungen der Landwirtschaftsschulen vom 4. X. 1921, KMBl. S. 199 ff.). Genaueres in der Vorschriftensammlung von J. Mayer.

Die bayr. Fachschulen haben im allgemeinen die Aufgabe, den Nachwuchs für das Handwerk theoret. u. praktisch auszubilden. Der Besuch ist freiwillig; soweit es sich um Lehrlingsschulen handelt, ersetzen sie die Meisterlehre.

Für die Aufnahme ist in der Regel nur der Besuch der Volkshauptschule Voraussetzung; einige Schulen, wie die technischen höh. Lehranstalten, verlangen Reife für die 7. Klasse (O II) einer höh. Lehranstalt oder Bestehen einer entsprechenden Aufnahmeprüfung.

Die höheren 6klassigen *Handelsschulen* in München u. Augsburg setzen nur 4 Grundschuljahre voraus u. nähern sich in ihrem Lehrplane den Realschulen, mit denen ja durchgehends Handelsabteilungen verbunden sind. Die an das 7. Volksschuljahr anschließenden 3klassigen höheren Handelsschulen in München, Nürnberg, Bayreuth u. Bamberg verfolgen ungefähr dasselbe Lehrziel. Die Absolventen der genannten höheren Handelsschulen sind zum ordentl. Studium an der Handelshochschule Nürnberg berechtigt u. können durch eine Ersatzreifeprüfung an der Handelshochschule die Zulassung zur Diplomhandelsprüfung erlangen.

Im übrigen erstreckt sich der Lehrgang über 2—4 Jahre in ganztägiger Unterrichtszeit.

Man unterscheidet:

1. Techn. Fachschulen, zu denen die für das Baugewerbe (in München, Kaiserslautern, Regensburg, Nürnberg, Koburg), die 4 Meisterschulen für Bauhandwerker (München, Frankenthal, Bamberg, Aschaffenburg) u. die Fachschulen für Metallindustrie (darunter die höheren techn. Staatslehranstalten in Nürnberg u. Kaiserslautern, die höheren städt. techn. Lehranstalten in Augsburg u. München u. die höhere Maschinenbauschule in Würzburg) zu rechnen sind; — 2. Kunstgewerbl. Fachschulen, z. B. für Textilindustrie, Holzbearbeitung, Korbflechterei, Geigenbau, Glasindustrie, Schuhindustrie, Holzschnitzerei, Möbelschreinerei, Keramik, Lichtbildwesen, Phototechnik, Buchdrucker, Müller usw., ca. 80 Anstalten; — 3. Landwirtschaftl. Fachschulen, darunter die höhere Landwirtschaftsschule in Pfarrkirchen, die Kreisackerbauschulen in Landsberg u. Kaiserslautern, im ganzen etwa 90 Anstalten; — 4. Handelsschulen (s. oben); — 5. Musikschulen; — 6. Heeresfachschulen für Verwaltung u. Wirtschaft (im ganzen 13).

Unter den *weibl.* Fachschulen sind insbes. die Handarbeitsschulen u. die ständigen Handarbeitskurse, sowie die Haushaltungsschulen einschließl. der landwirtschaftl. hervorzuheben.

5. Erziehungsanstalten: Für ihre Einrichtung sind namentlich maßgebend die Verordnung vom 10. V. 1905 über die Gründung,

Leitung u. Beaufsichtigung von Erziehungs- u. Unterrichtsanstalten (GVBl. S. 471 ff.) u. die MinBek. vom 13. I. 1907 über Einrichtung u. Betrieb von Erziehungs- u. Unterrichtsanstalten (KMBl. S. 35 ff.). Beide Verlautbarungen bilden auch die Grundlage für das *Privatschulwesen.*

Es gibt in B. rund 600 Anstalten, darunter:

1. Studienheime u. Studienanstalten für Hochschüler:

a) das Maximilianeum in München zur Aufnahme von bes. begabten Studierenden der Universität; b) die Klerikalseminare in München, Würzburg u. an den Sitzen der philos.-theol. Hochschulen zur Unterweisung u. Erziehung der künftigen kath. Priester; c) das Studentenkonvikt «Calvinhaus» in Erlangen zur Aufnahme von reformierten u. pfälzisch-unierten Theologiestudierenden.

bildungsanstalten; i) die (77) Internate für Zöglinge von Mädchenunterrichtsanstalten.

3. Sonstige Erziehungsanstalten:

a) die (45) Internate für Zöglinge von Handarbeits-, Haushaltungs- u. Hauswirtschaftsschulen, Wirtschaftslehrerinnen- u. Kindergärtnerinnenseminare; b) (19) Internate für Zöglinge von Landwirtschaftsschulen; c) (18) Erziehungsanstalten für taubstumme, blinde u. krüppelhafte Kinder; d) (13) Erziehungsanstalten für schwachbegabte, blödsinnige u. geisteskranke Kinder; e) (108) Fürsorgeerziehungsanstalten, Rettungshäuser u. Besserungsanstalten; f) (29) Waisenhäuser mit Fürsorgeerziehung; g) (47) sonstige Waisenhäuser; h) (14) Kinderbewahranstalten mit schulpflichtigen Kindern. — Außerdem sind noch andere zahlreiche Kindergärten, 115 Hilfsschulen, 1 Landerziehungsheim (Schondorf), mehrere Schullandheime, Jugendherbergen in allen Gegenden B.s.

Übersicht über das öffentliche Schulwesen Bayerns:

UNIVERSITÄT, TECHN. HOCHSCHULE, AKADEMIE, VOLKSHOCHSCHULE
Höhere Berufs- und Fachschulen
Unterstufe Mittelstufe Oberstufe
Lebensj. 19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7
Schulj. 9 8 7 6 5 4 3 2 1 4 3 2 1
Abitur
Gymnasium Realgymnasium Oberrealschule (jew. mit Handelsabteilung)
Reformrealgymnasium
Progymnasium Realschule (jew. m. Handelsabt.)
Lateinschule
Höhere Handelsschule
Mädchenrealgymn. M.-Gymn.
Höhere Mädchenschule
Mädchenlyzeum
M.-Oberrealsch. Frauenschule Handelsschule
M.-Progymn. M.-Realsch.
M.-Gymn. M.-Realgymn. Reformtyp
M.-Mittelsch.
Höhere Handelsschule
Volksfortbildgssch. Berufsfortbild.sch. 2 u. 3 Kl.
8. Schuljahr
VOLKSHAUPTSCHULE Oberstufe Unterstufe
KNABEN MÄDCHEN
Grundschule

2. Studienheime für Schüler höherer Unterrichtsanstalten:

a) die staatl. verwalteten kath. Studienseminare (Amberg, Aschaffenburg, Augsburg, Bamberg, Burghausen, Landshut, Neuburg a. D., Regensburg u. Würzburg [Adeliges Julianum]) u. protest. Alumneen (Ansbach, Augsburg, Regensburg, Pfarrwaisenhaus Windsbach); b) die bischöfl. Studienseminare in Regensburg, Speyer, Würzburg u. Miltenberg; c) die erzbischöfl. u. bischöfl. Knabenseminare für solche Schüler, die Priester werden wollen (Scheyern, Freising, Bamberg, Dillingen, Metten, Regensburg, Straubing, Passau, Würzburg, Eichstätt, Speyer); d) die klösterl. Erziehungsanstalten in Ettal, Metten, Schäftlarn, Münnerstadt, Cham (Maristen), Reichenhall (Maristen), Illertissen (Brüder v. hl. Herzen Jesu); e) die Ordensseminare für solche Schüler, die Ordensgeistliche werden wollen (2 Bamberg, Burghausen, Dillingen, Freising, Günzburg, Münnerstadt, Passau, Regensburg, Würzburg); f) die evang. Schülerheime in Amberg, Bamberg, Erlangen, Hof, Kempten, Memmingen, Neustadt a. Aisch, Nördlingen, Öttingen, 2 Schweinfurt, Straubing, Weiden, Würzburg; g) die städt. Schülerheime in Deggendorf, Dinkelsbühl, Freising, Günzburg, Ingolstadt, Landsberg, Landshut, Neuburg a. D., Pfarrkirchen, Rosenheim, Rothenburg, Traunstein, Wasserburg, Weilheim, Wunsiedel; h) die Internate für Zöglinge der Lehrer-

6. Schulpflege: In allen Städten gibt es Spiel- u. Sportplätze. Die oberste Baubehörde im Ministerium des Innern überwacht den Bau u. die zweckmäßige Innengestaltung der Schulhäuser (Bauordnung vom 17. II. 1901, GVBl. mit mehrfachen Änderungen). Alle Schulen haben *Lehrer-* u. *Schulbüchereien.* Die höheren Lehranstalten sind mit bes. Lehrsälen u. Übungsräumen für Physik u. Chemie ausgestattet; manche besitzen auch ein eigenes Erdkundelehrzimmer. Die staatl. *Lichtbildstelle* in München berät die Schulen beim Ankauf von Lichtbildern u. Lichtbildapparaten. Wohl jede höhere Schule besitzt einen Lichtbildapparat. Auch Radioapparate sind vielfach vorhanden.

IV. Die Schüler: Das Schuljahr beginnt einheitlich für das ganze Land u. alle Schulen nach Ostern. Ferien sind an Ostern 20 Tage, im Sommer 48 Tage (15. VII. bis 1. IX.), an Weihnachten 16 Tage, an Pfingsten 1 Tag.

In die 1. Klasse der *Volksschule* werden die Kinder aufgenommen, die das 6. Lebensjahr vollendet haben. Ausnahmsweise können bei genügender körperl. u. geistiger Entwicklung auch Kinder aufgenommen werden, die spätestens am 31. VII. das 6. Lebensjahr vollenden.

In die 1. Klasse der *höh.* Lehranstalt werden Schüler aufgenommen, welche die 4. Klasse der Volkshauptschule besucht, das 10. Lebensjahr vollendet, das 13. nicht überschritten haben. Bes. leistungsfähige Kinder können auch schon nach 3 Grundschuljahren Aufnahme finden.

Der Übergang von einer höheren Lehranstalt zu einer höh. Lehranstalt anderer Gattung wird dadurch ermöglicht, daß die Schüler in den Fächern, die über das Lehrziel ihrer bisherigen Schule hinausgehen, erst nach Ablauf eines Jahres den Nachweis zu erbringen haben, daß sie sich mit dem Lehrstoff für die besuchte Klasse hinreichend vertraut gemacht haben.

Das Aufsteigen in die nächsthöhere Klasse ist durch strenge Vorrückungsbestimmungen geregelt (§ 19 der Sch.-O. vom 22. III. 1928). Beim Übergang von der 3. Klasse des Lyzeums in die Gymnasien u. von der 6. Klasse der Lyzeen in die Oberrealschulen müssen die Mädchen eine durchschnittliche Notensumme von 2,5 (bei 5stufiger Notenskala) erreichen.

Die Schüler beteiligen sich lebhaft an Jugend- u. Wehrkraft-, Turn- u. Sportvereinigungen (Quickborn, Jungbayern usw.). Maßgebend für ihre Beteiligung ist die MinEntschl. vom 3. XII. 1923 (KMBl. S. 159) u. die MinEntschl. vom 30. X. 1924 (MinABl. S. 139).

Die Gesundheit der Schüler wird ärztlich überwacht (MinEntschl. über die Aufstellung von Schulärzten an staatl. Anstalten u. die schulärztl. Untersuchungen vom 7. VI. 1918, KMBl. S. 154).

V. Die Lehrer: Die Prüfung der *Volksschullehrer* beruht noch auf der Ordnung vom 7. III. 1912 (KMBl. S. 144) u. vom 21. IV. 1914 (ebd. S. 85). Für Lehrer u. Lehrerinnen an Taubstummenanstalten gilt die Prüfungs-Ordnung vom 19. V. 1928 (ebd. S. 261). Auch für verschiedene Fachlehrer sind eigene Prüf.-Ord. erlassen, so die Prüf.-Ord. für *Wirtschaftslehrerinnen* vom 26.VII. 1916 (ebd. S. 80), die Prüf.-Ord. für *Handarbeitslehrerinnen* vom 31. V. 1920 (ebd. S. 199).

Für die Lehrer an höheren Lehranstalten gilt noch die Prüf.-Ord. vom 10. IX. 1912 (KMBl. S. 523). Die wichtigsten Änderungen u. Ergänzungen sind die MinBek. vom 9. X. 1924 über die Zulassungsarbeit (MinABl. S. 134), die MinBek. vom 17. VI. 1923 über die Lehramtsprüfung aus der deutschen Sprache, der Geschichte u. der Geographie (KMBl. S. 59) u. die MinBek. vom 30. I. 1923 über die Verleihung der Anwartschaft auf Anstellung an den höheren Lehranstalten (ebd. S. 8), Prüf.-Ord. für das Lehramt der Musik, MinBek. vom 22. IV. 1927, Nr. VII, 11 485 (ebd. S. 153), Prüf.-Ord. für das *Turnlehramt,* MinBek. vom 14. I. 1925, Nr. VII, 38 129 (MinABl. der bayr. inn. Verw. S. 17), für *Turnlehrerinnen*, MinBek. vom 24. III. 1925, Nr. VII, 10023 (ebd. S. 45).

Nur derjenige Studienassessor kann die Anwartschaft auf Anstellung an den höh. Lehranstalten erhalten u. an staatl. Anstalten angestellt werden, dem bei Beginn des Studiums die Verleihung der Anwartschaft in Aussicht gestellt worden ist, u. der bei Ablegung der Prüfung keine geringere Gesamtnote als II erhält (numerus clausus, s. d.). Für die Beförderungs- u. Einkommensverhältnisse gilt das Beamtenbesoldungsgesetz vom 20. IV. 1928 (GVBl. S. 205).

Hauptlehrer an Volksschulen sind in Bes.Gruppe A 4 b 2800—5000 RM; *Oberlehrer* an Volksschulen in A 4 a 4100—5800 RM; *Bezirksschulräte* in A 3 a 4800—7000 RM; *Kreisschulräte* in A 2 g 4800 bis 7800 RM; *Regierungsschulräte* in A 2 d 5700 bis 8400 RM.

Die Lehrer an den höheren Lehranstalten sind folgendermaßen eingestuft:

Studienlehrer (für Musik) in Bes.Gr. A 4 a 4100 bis 5800 RM; *Studienräte* (auch an den Lehrerbildungsanstalten) in A 2 f 4800—7500 RM; *Studienprofessoren* (ebd.) in A 2 d 5700—8400 RM; *Studiendirektoren* an kleinen, 6klass. Anstalten in A 2 d 5700—8400 RM; *Studiendirektoren* an großen, 6klass. Anstalten u. *Oberstudienräte* in A 2 b 5400 bis 9000 RM; *Oberstudiendirektoren* an Vollanstalten u. den ganz großen Realschulen in A 2 a 7000 bis 9700 RM, solche in gehobener Dienststellung in A 1 d 7100—10 600 RM; die ordentl. *Hochschulprofessoren* in A 1 c 7200—12 600 RM.

Die wichtigsten Lehrervereinigungen sind: 1. der *Bayr. Lehrerverein,* Organ: «Bayr. Lehrerzeitung»; 2. der *Kath. Lehrerverein,* «Kath. Lehrerzeitung»; 3. der *Kath. Lehrerinnenverein,* «Zeit u. Schule»; 4. der *Verein bayr. Philologen* (bis 1925 Gymnasiallehrerverein), «Bayr. Blätter f. das Gymnasialschulwesen»; 5. der *Verband bayr. Philologen* (bis 1925 Realschulmännerverein), «Neues Land».

Schrifttum: Die einschlägigen Jahrgänge des Kultusministerialblattes, des Amtsblattes der innern Verwaltung u. des Gesetz- u. Verordnungsblattes, des Reichsgesetzblattes; Das Statist. Jahrbuch des Freistaates B. 17. Jhrg. (1926); Das Münchener Jahrbuch 1928; Das Bayr. Philologenjahrbuch, Jhrg. 3 (1927); Das deutsche Schulwesen, Jahrbuch 1927 (1928); G. Bäumer, Deutsche Schulpolitik (1928); H. Meinzolt, Bayr. Volksschulrecht (1926); O. Kollmann, Vorschriftensammlung (4 1927. Nachtr. 1—6 1927/29); J. Mayer, Das höh. Unterrichtswesen in B. Vorschriftensammlung (1928); G. Widenbauer, Gesch. des bayr. Realschulwesens von 1816 bis heute (1927); H. Bauerschmidt, Entwicklung u. Ziele des bayr. höheren Schulwesens, in: Bayr. Bildungswesen (1928) 575 ff.

(III. 1. c. u. 3. b. *A. Scharnagl.*) *A. Huther.*

Beamtenbildungsbestrebungen.

[B. = Beamten.]

Das heutige deutsche B.tum geht nicht eigentl. auf die Einrichtungen des mittelalterl. deutschen Reichs zurück; seine Wurzeln ruhen vielmehr in dem Boden der deutschen Territorien, deren Fürsten mit dem Sinken der kaiserl. Macht in der B.schaft einen der stärksten Tragpfeiler für die sich entwickelnden staatl. Gebilde schufen. An den Anfängen dieser Entwicklung steht natürlich noch nicht die Frage nach einer besondern Schulung der für die öffentl. Funktionen berufenen Organe; die erste Sorge galt der Formung dieser zu treuen u. gefügigen Werkzeugen des fürstl. Willens. Mit der Rezeption des röm. Rechts aber ergab sich die Not-

wendigkeit der Einstellung juristisch geschulter Elemente, u. so sehen wir jetzt die «gemieteten Doktoren» in die Reihen der Bediensteten eintreten. Vorschriften für eine besondere Schulung als Vorbedingung für die Indienststellung ergingen zunächst für die höheren B. In Brandenburg-Preußen beginnt die Entwicklung mit dem kurfürstl. Reskript an das Kammergericht vom 22. VIII. 1693. Hiernach soll jeder der Räte fortan eine Proberelation machen u. eine Prüfung ablegen, von deren Ausfall seine Bestätigung durch den Kurfürsten abhängig ist. Die Ausbildung für Justiz u. Verwaltung erfolgte grundsätzlich getrennt. Die Anforderungen für den höheren Verwaltungsdienst wurden etwas später fixiert. In verschiedenen Erlassen wurden die Kameralwissenschaften u. eine prakt. Tätigkeit gefordert; erst seit 1817 datiert die Vorherrschaft der gerichtsjurist. Materie. — Bei den Subaltern-B. wurde nach wie vor von einer besondern Vorbildung abgesehen; ihre Ausbildung für den Dienst erhielten sie durch die Praxis.

I. Vor- u. Ausbildung: 1. Für den untern u. den einfachen mittleren Dienst (erstrebt: *mittlerer Dienst*) wird auch heute eine über die Volksschule hinausgehende Vorbildung nicht verlangt. Diese Stellen sind vor allem den Versorgungsanwärtern offen, für die sowohl beim Heer wie bei der Polizei ein umfass. Schulwesen besteht (s. die Art. Reichswehr-, Heeres-, Marinefachschulen, Polizeischulen).

2. Für den schwierigeren mittleren Dienst (vom Obersekretär aufwärts; erstrebt: *oberer Dienst*) wird heute gewöhnlich ein bestimmtes Maß höherer Schulbildung vorausgesetzt. Die Anforderungen werden nicht ganz einheitlich gestellt, aber grundsätzlich ist sowohl bei den Reichs- wie bei den preuß. Staatsbehörden das Prinzip der «Doppellaufbahn» anerkannt. Die Reichsbahn verlangt für die Zivilanwärter die Reife für die Oberprima. Von den Anwärtern für den Dienst des Reg.-Obersekretärs wie auch des gleichen Dienstes bei den Justizbehörden in Preußen wird mindestens die Primareife gefordert. Tatsächlich werden heute bei vielen Behörden bereits überwiegend, wenn nicht ausschließlich, Abiturienten als Anwärter eingestellt. Mancherseits, wie etwa von den betr. B.organisationen, wird überhaupt das Reifezeugnis als Vorbedingung für den Eintritt in den schwierigeren mittl. Dienst gefordert (Streit um das Berechtigungswesen). Die kommunalen Behörden befolgen teils den Grundsatz der «Einheitslaufbahn», teils, u. zwar vor allem größere Städte, den der «Doppellaufbahn». Nach den «Grundsätzen» des Preuß. Städtetages (1926), die sowohl die Einheits- wie auch die Doppellaufbahn behandeln, wird bei der ersteren u. für den schwierigeren Dienst der letzteren eine gute Obersekundareife gefordert.

Während der *Ausbildung* setzt dann eine *theoret. Schulung* ein, die z. T. in Vorträgen, teils auch auf besondern Schulen erfolgt. Nur einige Typen können hier herausgehoben werden.

Die *Reichsbahn* hat ein vielseitiges Schulungswesen eingeführt. Der sog. «Dreiteilungs-Erlaß» vom 25. IV. 1921 unterscheidet 3 Hauptgruppen im Unterrichts- u. Bildungswesen: a) das Dienstschulwesen (Werk-, Dienstanfänger-, Verwaltungsschulen) für Lehrlinge, Arbeiter- oder Dienstanfänger (Bedienstete in der Ausbildung für eine B.stellung); b) das Dienstvortragswesen, für Beamte, bes. des Betriebs-, Bahnunterhaltungs- u. Verkehrsdienstes; c) das freiwillige Bildungswesen.

Ähnlich ist es bei der *Reichspost.* Für den *Reg.-Obersekretär* bestehen in *Preußen* Vorbereitungskurse, die während der 3jähr. Vorbereitungszeit (Ausbildung) von den Anwärtern besucht werden müssen. Die Vorbereitungszeit wird mit der Obersekretär-Prüfung vor einem, dem Oberpräsidenten in Charlottenburg unterstellten Prüfungsausschuß beendet (vgl. Pr. B.-Bl. vom 5. V. 1925 u. 18. V. 1928). Für die theoret. Schulung der *Kommunal-B.* bestehen bes. im rheinisch-westfäl. Industriebezirk in verschiedenen Städten besondere Verwaltungs-B.schulen (s. d.) mit hauptamtl. Lehrkräften. Diese Schulen haben in der Regel einen Ausbildungs- (I. Verwaltungs-) Lehrgang u. einen Aufbau- (II. Verwaltungs-) Lehrgang. Der Unterricht ist gewöhnlich nebendienstlich. Der Ausbildungslehrgang schließt mit der ersten Verwaltungsprüfung (Befäh. zur Anstellung als Sekr.), der Aufbaulehrgang mit der zweiten Verwaltungsprüfung (Vorauss. zur Anstellung als Obersekr.) ab. Der schulmäßigen Ausbildung der *Sozial-B.*, die sich zunächst nur auf die weibl. Kräfte erstreckte, dienten anfangs Kurse, aus denen die Sozialen Frauenschulen u. Wohlfahrtsschulen (s. d.) sich entwickelt haben. Für den Abschluß besteht ein staatl. anerkanntes Examen. Bereits beruflich tätige Sozial-B.innen konnten die staatl. Anerkennung in Nachschulungslehrgängen, die nunmehr (1929) auch für die männl. Wohlfahrts-B. eingerichtet sind, erlangen. Die Ausbildung der männl. Wohlfahrts-B. ist im übrigen noch nicht abschließend geregelt.

3. Für den höheren Dienst wird grundsätzlich ein abgeschlossenes Hochschulstudium verlangt, das jurist. Studium mit dem Referendarexamen, die sich anschließende Referendarzeit u. die Assessorprüfung oder ein entsprechendes techn., medizin. usw. Studium. (Bezüglich der Ausbildung der Lehrer, Gewerbeoberlehrer, Studienräte usw. s. die Art. Lehrerbildung, Philologe usw.)

II. Fortbildung: Der B.fortbildung (s. Art. Fortbildung) dienen: die *Vereinigung für staatswissenschaftl. Fortbildung* (vorzügl. für höhere B.), die im Frühjahr u. Herbst jeden Jahres bes. Lehrgänge veranstaltet. Weiter: fachwissenschaftl. Kongresse; Lehrgänge, die von mehreren Behörden gemeinsam oder auch von einer Behörde durchgeführt werden; Vor-

tragsveranstaltungen bes. hierfür gegr. Gesellschaften usw. Neu sind die in der Nachkriegszeit entstandenen *Verwaltungsakademien* (s. d.), die ein systemat. Sechssemesterstudium ermöglichen, aber auch Lokalkurse u. Fachkurse veranstalten. Neben der allgem. Fortbildung in den Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften wird von ihnen auch die fachl. Fortbildung gepflegt, auch teils in Kursen, teils in systemat. Sechssemesterlehrgängen (für Kommunal-B., Sozial-B., Kriminal-B., Lehrer usw.). Zur Fortbildung der Sozial-B.innen sind *Akademien für soziale u. päd. Frauenarbeit* (s. d.) (Berlin u. Münster i. W.) entstanden. Für die Gruppen des unteren Dienstes werden besondere Veranstaltungen erstrebt. Auch B.-Berufsverbände haben sich die Fortbildung ihrer Mitglieder angelegen sein lassen. Der Rundfunk wurde in den Dienst der B.fortbildungsbestrebungen gestellt.

Einem besonderen *gewerkschaftl. Zwecke* dienen schließlich die von B.-Spitzenverbänden (Deutscher B.bund, Allgem. Deutscher B.-bund) durchgeführten *Gewerkschaftskurse* (s. auch Art. Gewerkschaftserziehung u. -bildung).

Schrifttum: Acta borussica (1894 ff.); Aufgaben, Wege u. Ziele der Deutschen B.hochschulen, Festschrift, hrsg. von W. Pietsch (1924); Ausbildungswesen für die Kommunal-B. ohne akadem. Vorbildung, hrsg. vom Preuß. Städtetag (1926); A. v. Batocki usw.: Staatsreferendar u. Staatsassessor (1927); B.schaft u. Verwaltungsakademie. Festschrift zur Tagung des Reichsverbandes Deutscher Verwaltungsakademien am 1. u. 2. VI. 1928 in Münster i. W. u. Bochum, darger. von W. F. Bruck u. H. Weber (1928); W. F. Bruck, Das Ausbildungsproblem des B. in Verwaltung u. Wirtschaft (1926); — Das Ausbildungsproblem des brit. B. in Verwaltung u. Wirtschaft (1928); H. Wandersleb, Die Befähigung zum höheren Verwaltungsdienst, Gesetz vom 10. VIII. 1906/08 (1927); Kl. v. Delbrück, Die Ausbildung für den höheren Verwaltungsdienst in Preußen (1917); Deutsches B.taschenbuch, hrsg. von A. Sudau (1924 ff.); Das Dienstschul- u. Dienstvortragswesen bei der Deutschen Reichsbahn, hrsg. von der Deutschen Reichsbahngesellschaft (1927); R. Elleringmann, Die Ausbildung u. die Fortbildung der preuß. Kommunal-B. (1926); Einheitslehrplan für Verwaltungsschulen (1921); C. Falck, Von den Zielen der Gewerkschaftskurse u. ihrer Bedeutung für das Berufs-B.tum, in: B.jahrbuch, 13. Jhrg. Nr. 4; Festschrift zur Feier der Einweihung des neuen Gebäudes der Westfäl. Verwaltungsakademie «Abt. Industriebezirk», Sitz Bochum (1928); Grundsätze für die Regelung des Ausbildungs- u. Prüfungswesens der Gemeinde-B., hrsg. vom Thüringer Städteverband (1927); E. Heimann, Volkswirtschaftl. Ausbildung für den höheren Verwaltungsdienst (1927); S. Isaacsohn, Geschichte des preuß. B.tums (3 Bde. 1873, 1878, 1884); G. Jahn, Das deutsche Berufs-B.tum u. die parlamentar. Demokratie (Krit. Betrachtungen zur gleichnamigen Veröffentlichung von A. Koettgen [1929]); Jahrbuch der deutschen Welle (1928); Polit. Jahrbuch 1926 u. 1927/28, hrsg. von G. Schreiber; A. Koettgen, Das deutsche Berufs-B.tum u. die parlamentar. Demokratie (1928); A. Lotz, Geschichte des deutschen B.tums (1909); E. v. Meier, Die Reform der Verwaltungsorganisation unter Stein u. Hardenberg (1912); A. Salomon, Die Ausbildung zum sozialen Beruf (1927); B. Schwarze, Die Personalausbildung bei der Deutschen Reichsbahn (1928); A. Thiesing u. K. Weber, Der mittlere Justizdienst in Preußen. Gesetzl. Bestimmungen u. Verwaltungsverfügungen (1928); Verwaltungsprobleme der Gegenwart. Festschrift zum 10jähr. Bestehen der Verwaltungsakademie Berlin, hrsg. von W. Pietsch (1929); Von Sinn u. Unsinn des Berechtigungswesens, hrsg. von F. Behrend (1929); F. Winters, Abriß der Geschichte des B.tums ([2]1929); — Das B.bildungsproblem in seiner Bedeutung für Volk, Staat u. B.schaft (1928). Zeitschriften: Allgem. deutsche B.zeitung; B.jahrbuch; Der B.bund; Der Beamte. Vierteljahrshefte für B.recht u. B.politik, hrsg. von A. Falkenberg; Deutsches B.archiv; Gesetzgebung u. Literatur; Rundschau für Kommunalbeamte; Ztschr. des Reichsbundes der höheren B.; Ztschr. f. B.recht, hrsg. von J. Abraham. *A. A. Bergmann.*

Becker, Carl Heinrich.

B., Dr. phil., geb. am 12. IV. 1876 zu Amsterdam, studierte evang. Theologie u. oriental. Sprachen; 1902 Privatdozent in Heidelberg, 1908—1912 o. Professor am Kolonialinstitut in Hamburg, 1913—1916 Leiter des Orientalischen Seminars in Bonn, 1916 Vortragender Rat im preuß. Kultusministerium u. o. Honorarprofessor an der Universität Berlin, 1918 Staatssekretär unter Hänisch, 1921 u. 1925—1930 preuß. *Minister* für W., K. u. V. B. gilt als Autorität auf dem Gebiet der Islamkunde (Geschichte u. Kultur des Islams, Islamstudien I u. II, Hrsg. der Ztschr. «Der Islam»), schrieb: Denkschrift über die Auslandstudien (1916), Kulturpolit. Aufgaben des Reichs (1919), Gedanken zur Hochschulreform (1919), Vom Wesen der deutschen Universität (1925), Die Päd. Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens (1926).

B. wurde nach der Staatsumwälzung führend bei der Begründung u. Wegbereitung einer deutschen Kulturpolitik («Bewußte Einsetzung geistiger Werte im Dienste des Volkes oder des Staates zur Festigung im Innern u. zur Auseinandersetzung mit andern Völkern»). Das Reich soll verfassungsmäßig u. allmählich tatsächlich die Führung haben u. kultur- u. schulpolit. Richtungsgesetze geben. Die Schwierigkeit bzw. heutige Unmöglichkeit eines einheitl. Kulturideals kennt B. Als Wege zu ihm nennt er: 1. Bewußtsein unserer selbst als Volk; 2. geläuterte ethische Lebensauffassung (Ehrfurcht vor dem Irrationalen); 3. Sachlichkeit (Gewinnung absoluter Forderungen); 4. Toleranz. Haben wir eine einheitliche deutsche Bildung, wird auch das Auslanddeutschtum geistige Beziehung zu uns halten. Im Mittelpunkt unseres nationalen Bildungswesens steht für B. die Lehrerbildung. Bei ihrer Reform in Preußen hat B. maßgebend mitgewirkt. Ihr

Ziel ist nach ihm Überbrückung der Kluft zwischen Volksbildung u. höherer Bildung durch eine innere Verbindung zwischen Volksschule u. höherer Schule im Bildungsgang der Volksschullehrer. Daher ist die höhere Schule die Vorbedingung für den Eintritt in die Päd. Akademie. Da Pädagogik nicht nur eine Wissenschaft, sondern eine Kunst u. Technik ist, konnte die Universität mit ihrer wesentlich (nach B.) intellektuellen, rationalen Ausbildung die Lehrerbildung nicht übernehmen. Die neuen Akademien sollen nun einerseits päd. Forschungsanstalten sein, aber im eigentl. Wesen ihren irrationalen Kunstcharakter u. ihre technisch-prakt. Funktion zur vollen Geltung bringen. Ihr Weg läuft von der wissenschaftl. Erkenntnis bis zur prakt. Menschenbildung. Sie sollen den «neuen Menschen» schaffen u. hervorzubringen suchen, der in seiner geschlossenen harmonischen Einheitlichkeit ein Gegengewicht darstellt gegen die tatsächliche Differenzierung, Spezialisierung u. Technisierung des Lebens. Aus dem Wesen ihrer Aufgabe, päd. Gesinnung zu wecken, begründet B. die Konfessionalität der neuen Lehrerbildungsanstalten, die er freilich in der Praxis, starken polit. Forderungen folgend, z. T. aufgegeben hat. *F. Schramm.*

Begabtenklassen u. -schulen.

[B. = Begabte.]

I. Begriff u. Wesen: B.nklassen sind meist auf freiwilligem Besuch beruhende Klassenverbände, in denen *über*durchschnittlich oder nach *bestimmter Richtung* begabte Schüler einen in Leistungsforderung erhöhten, in Bildungsstoff erweiterten u. vertieften Sonderunterricht erhalten. In der Volksschule ist meist der *Grad* (Quantität) (Mannheimer Schulsystem s. d.), in einigen, bes. bayr. (Kerschensteiner, Weigl), auch die *Art* (Qualität) der Begabung, wie in den höheren Schulen, für die Sonderung der Schüler entscheidend. Als B.nklassen werden aber nur die Sonderklassen (s. Art. Sonderschule u. Sonderklassen) für *Über*normal-(Hoch- u. Höchst-)B. bezeichnet; Klassen für *Unter*normal-(Schwach- u. Schwächst-)B. heißen Förderklassen (s. d.). Da Fremdsprachunterricht den Lehrplan der B.nklassen vornehmlich charakterisiert, heißen sie auch *Sprachklassen*, auch *gehobene Klassen*, *höhere Abteilung der Volksschule* (Sachsen), *Klassen mit erweitertem Lehrziel* (Hessen), *Mittelschulen* (Württemberg). Sie bauen teils auf die Grundschule 5- oder 6stufig (Baden, Bremen, Hessen, Sachsen, Württemberg), teils auf das 7. Schuljahr 3stufig (Hamburg, Preußen, Berlin) auf.

1. Ihr Zweck ist entweder nur die erweiterte u. vertiefte Durcharbeitung des Normallehrstoffes oder die Erreichung des Ziels der preuß. Mittelschulen oder die Vorbereitung für techn. Mittelschulen oder für mittlere Stellen der Beamtenlaufbahn u. größerer Industrie- u. Handelsunternehmen. Demgemäß enthält ihr Lehrplan vielfach auch eine Anzahl wesentl. prakt. Lehrfächer, wie Buchführung, Kurzschrift, Maschinenschreiben, für Mädchen auch theoret. u. prakt. Hauswirtschaftslehre. Angestrebt wird auch die Berechtigung der mittleren Reife.

2. Aufnahmebedingung sind überall über den Durchschnitt erhöhte Begabung u. Leistung. Die Auslese geschieht meist noch in der bisher übl. Form der Feststellung des Kenntnisstandes, des Schulzeugnisses, des Gutachtens der bisherigen Lehrer, mehr u. mehr aber auch schon diese ergänzend, berichtigend, meist jedoch bestätigend durch die psycholog. Methode der Befähigungsprüfung, durch Tests (s. die Art. Begabung u. Begabungsprüfung, Test).

3. In den Bereich der B.nförderung gehören auch die Vergünstigung des Überspringens von Grundschulklassen durch «bes. leistungsfähige» Kinder, die Vorbereitungsklasse u. Übergangsklasse zur Ermöglichung eines lückenloseren Übertritts befähigter Kinder in die höheren Lehranstalten u. die Aufbauschule (s. d.). Im Sinne der Förderung qualitativer Begabung sind Art (Gymnasium, Realschule) u. Aufbau (Realgymnasium, Reformschule) der höheren Lehranstalten aufzufassen, u. zwar in ihrer Gesamtstruktur allgemein, in der Gabelung (sprachl.-histor., mathem.-naturwissenschaftl.) ihrer Oberstufe im besondern. Statt dieser dienen der B.nförderung mancherorts Privatlektüre, Studientage, Sonderkurse in Vorzugsfächern einerseits, dementsprechende Entlastung von Schularbeiten oder gewissen Unterrichtsstunden anderseits, Gruppenunterricht mit Mindestlehrstoff abwechselnd mit Gruppenunterricht mit Normallehrstoff für jeden Schüler je nach Begabung u. Leistung (Österreich). Auch Abendgymnasium (s. d.), Arbeiterabiturientenkurse, Immaturenprüfung gehören hierher.

II. Bewertung: B.nklassen als Begriff u. Ausdruck im eingangs erwähnten Sinn können aber nur als eine Einrichtung der Volksschule verstanden werden. Alle andern begabungsfördernden schulischen Veranstaltungen verlangen eindeutigere Bezeichnung. B.nklassen sind auch nur in großen Volksschulkörpern möglich, hier aber nicht nur berechtigt, sondern volkswirtschaftlich u. päd. notwendig. Der B. kann billigerweise von der Schule, die er von Staats wegen besuchen *muß*, eher verlangen, daß sie ihm eine *ganze*, seiner Anlage u. seiner Leistungsfähigkeit angemessene u. mögl. Bildung, sowie *volle* Entwicklung seiner Kräfte gewährleiste u. biete, als der Unbegabte, der nur in den Grenzen seiner Anlagen gefördert werden kann. Jener nützt später der Gesamtheit mehr als dieser. Des B.n wertvolle Anlagen verlangen nach Entfaltung, seine Kräfte nach Betätigung; im Unterricht mit Schwachen u. Langsamen verkümmern sie. Gilt Sonderbe-

treuung dieser heute als selbstverständlich, so ist sie um so berechtigter u. wertvoller für Hoch- u. Höchst-B. Alle sozialen, päd. u. hygien. Einwände dagegen sind überzeugend widerlegbar. Von alters her war Förderung der B.n Grundsatz u. Ausgangspunkt jegl. Erziehungspolitik. Nur sie kamen überhaupt in Frage. Die Masse des Volkes, erst recht die phys. u. psych. Zurückgebliebenen standen außer Betracht. Erst die neuere (seit Pestalozzi) u. neueste Zeit (Nachkriegszeit) schuf auch für diese besondere Förderungsmöglichkeiten, die zuweilen aus menschl. u. gesellschaftl. Gründen die B.nförderung sogar verdrängten. Aber allezeit hat man erkannt u. erkennt auch heute wieder, daß die Höhe der Kultur vorwiegend von der Lebensarbeit der geistig Führenden auf allen öffentl. u. privaten Gebieten abhängt. In der Höchstentwicklung der kommenden Führer in Wissenschaft, Staatsleben u. Wirtschaft leistet die Schule ihr Bestes. Führernaturen der Volksgemeinschaft in der Wissenschaft, im Staatsleben u. in höchstleitenden Stellen der Wirtschaft zuzuführen, muß ausschließl. Aufgabe der höheren Schulen werden. Darum muß diese von allem, was sie an der Erfüllung dieser Aufgabe hindert, sei es von dem ihrer Wesensart nicht gemäßen Lehrstoff, sei es von den ihren Leistungsforderungen nicht Gewachsenen, befreit werden. Dann dient sie in vornehmster Art der B.nförderung. Der Volksschule aber bleibt vorbehalten, den B.n aus einfacheren Ständen, die aus äußern oder innern Gründen eine höhere Schule überhaupt nicht oder nicht unmittelbar nach der Grundschule besuchen können oder wollen, eine über das Pflichtmaß der Volksschule hinausgehende Bildung zukommen zu lassen, die sie instand setzt, den gesteigerten Anforderungen gehobener berufl. Stellen im Wirtschaftsleben oder im staatl. u. städt. Verwaltungsdienst oder beim späteren Übertritt in eine höhere Schule zu genügen.

Schrifttum: E. Löffler, Der Aufbau des öffentl. Schulwesens in Deutschland (1928); Deutscher Ausschuß für Erz. u. Unterr., in: Der Aufstieg der B.n, Vorfragen, hrsg. von P. Petersen (1916); J. Hacks, Der Aufstieg d. B.n u. d. Einheitsschule. Ein Problem der prakt. Volkswirtschaftslehre (1917); W. Moede, C. Piorkowski u. G. Wolff, Die Berliner B.nschulen, ihre Organisation u. die experim. Methoden der Schülerauswahl (1918); J. Petzoldt, Die Einwände gegen Sonderschulen für hervorragend Befähigte (1911); W. Hartnacke, Organische Schulgestaltung ([2] 1926); — Das Problem der Auslese der Tüchtigen ([2] 1916); W. Stern, Probleme der Schülerauslese (1926); A. Sickinger, Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannh. Schulsystem (1920); K. Reinhardt, Die Neugestaltung des deutschen Schulwesens ([2] 1919); J. Wychgram, Die deutsche Schule u. die deutsche Zukunft. Beiträge zur Entwicklung des Unterrichtswesens (1916); — Das höhere u. mittl. Unterrichtswesen in Deutschland (1913); A. Sachse, Die preuß. Volks- u. Mittelschule (1913); A. Tews, Ein Volk — Eine Schule, Darstellung u. Begründung der deutschen Einheitsschule (1919); Bund für Schulreform, Intelligenzproblem u. Schule. Vorträge u. Verhandlung des 1. deutschen Kongr. für Jugendbildung u. Jugendkunde 1911 (1912); Das Wesen der Bildung, die Schultypen, die Vorbildung auf das Lehramt, 2. Kongr. 1912 (1913); Päd. Zentralbl. 1928, H. 7/8 (B.nheft); W. Hartnacke, Die Übersteigerung der Vorbildungsanforderungen u. ihre Gefahren, in: Ztschr. für gemeindl. Schulverwaltungen 1927, H. 10; Klatt, Gedanken zur Schulreform, ebd. 1928, H. 6/7. *E. Wintermantel.*

Begabung u. Begabungsprüfung.

[B. = Begabung.]

I. Begriff: Die *B.sforschung*, ein Teilgebiet der Individualitätsforschung, hat sich bislang fast ausschließlich auf die intellektuelle Seite der B. (Intelligenz = I.) gerichtet.

Neigung u. Willensbildung verhalten sich dem forschenden Zugriff gegenüber spröde, sind aber von ausschlaggebender Bedeutung für eine Leistungsprognose, die durch die I.-untersuchung allein nicht getroffen werden kann (J. Kremsier, Päd. Willenstypen 9—10jähr. Kinder, in: Ztschr. f. päd. Psychologie. Bd. 27 [1926], S. 266—274). Vor allem der einschneidende Einfluß der psych. Pubertät kann unvorhersehbare Veränderungen der Leistungsfähigkeit bewirken.

Die *I.forschung* nahm ihren Ausgang von Untersuchungen an nichtnormalen Individuen durch Psychiater (*Kraepelin, Gregor, Sommer, Ziehen* u. a.). *Binet* bezeichnete (1905) die «Urteilsfähigkeit» als den eigentl. Träger der I. Die französ. Forscher *Binet* u. *Simon* haben durch ihre Arbeiten bahnbrechend für die moderne I.forschung gewirkt. Heute steht den psycholog. Erklärungsversuchen der I. (Zentralfaktor, «general ability» nach *Spearmann;* I.niveau mit Hebungen u. Senkungen nach *Meumann* u. a.; mosaikartiges Nebeneinander verschiedener psychischer Einzelanlagen nach *Ziehen* u. a.) die teleologische (Zweck-) Begriffsbestimmung (nach *W. Stern*) gegenüber: «I. ist die Fähigkeit, sich unter zweckmäßiger Verfügung über Denkmittel auf neue Forderungen einzustellen» (Die I. der Kinder u. Jugendlichen [[3] 1928]). Die Definition *Sterns* ist in einer früher etwas andern Fassung die Grundlage der modernen I.forschung in Deutschland (seit 1912) geworden; sie setzt die Existenz eines allgemeinen I.niveaus voraus.

Die I. als Fertigkeit oder Eigenschaft, wie sie in den Untersuchungen erfaßt wird, entsteht durch die Konvergenz (W. Stern) von I. als Fähigkeit oder Anlage, Alter u. Milieueinflüssen (einschl. Unterricht). Der Begriff I. gilt als Oberbegriff für die ganze Breite der intellektuellen Leistungsfähigkeit: hohe, durchschnittliche, schwache I. *Debilität* ist leichter Schwachsinn, *Imbezillität* hochgradiger Schwachsinn;

bei völliger Idiotie liegt gänzl. Ausfall der I.-leistungen vor. Talent u. Genie unterscheiden sich von der I. oft durch das Merkmal des Schöpferischen; *Talent* ist gute Begabung auf einem einzelnen Gebiete (Musik, Zeichnen, Sprachen usw.); *Genie* ist allgemeine schöpferische Begabung.

II. Begabungs-, Intelligenzarten: Bei *spontaner* I. herrscht die Tendenz vor, ohne gestellte Aufgaben u. ohne äußere Antriebe intelligent zu handeln; *reaktive* I. besteht in der *Neigung,* vornehmlich auf gestellte *Aufgaben* intelligent zu reagieren. Durch Anregungen von der Tierpsychologie her ist die Untersuchung der sog. *prakt.* I. in Angriff genommen worden (im Gegensatz zur theoretischen, gnostischen, sprachlich-logischen I.) vor allem in den Parallelen zwischen Handlungen hochentwickelter Tiere u. Handlungen des Kleinkindes bzw. des schwachsinnigen Kindes.

Prakt. I. zeigt sich in sinnvoller Behandlung oder Gestaltung *realer* Verhältnisse phys., persönl. oder gesellschaftl. Art mit Hilfe von Denkleistungen; *theoret.* I. in der Erzielung reiner Denkergebnisse ohne reale Aktualisierung. Bei der einfachen Geschicklichkeit fehlt die Einschaltung der Denkleistungen. — Die Hauptformen der I.: *reproduktive, kritische, produktive* I. *(Lunk)* sind zugleich die Hauptstufen in der I.entwicklung.

Andere Unterscheidungen wie *objektive* u. *subjektive, analytische* u. *synthetische* I. usw. werden aus den entsprechenden Grundeinstellungen der Persönlichkeit abgeleitet.

Ob die eine oder andere dieser I.arten als chron. Disposition beim einzelnen Individuum mehr oder weniger ausgeprägt hervortritt (B.s-, Intelligenz-Typen), hängt ab von den individuellen Veranlagungen, Neigungen, Interessen («Richtungsdispositionen» *W. Stern*), die in der Gesamtpersönlichkeit wurzeln.

Beim *weibl.* Geschlecht ist die Neigung u. das spontane Bedürfnis zum intelligenten Handeln, die «Intellektualität», durchweg geringer als beim Manne *(W. Stern)*; die weibl. I. ist mehr subjektiv (durch innere Angelegtheiten bestimmt) u. vor allem weniger auf technische Verhältnisse gerichtet. Diese Unterschiede sind durch typisch weibl. Anlagen bedingt; eine Minderung des Persönlichkeitswertes ist durch diese Andersartigkeit nicht gegeben.

III. Begabungs-, Intelligenzprüfungen: Die I.prüfungen wollen unabhängig vom Schulwissen, das zum erhebl. Teil auf Fleiß u. häusl. Hilfe beruhen kann, die Leistungs*fähigkeit* prüfen.

Feste Prüfsysteme für *normale* Kinder wurden aufgestellt u. a. von *Binet-Simon-Bobertag* 1912 (für 3—12jähr. Kinder); je 5 bzw. 4 Tests für jede Altersstufe; festgestellt wird das I.alter (I.A.), gemessen der I.vorsprung bzw. I.rückstand gegen das Lebensalter (L.A.) des Prüflings; der I.-Quotient $\left(\text{I.Q.} = \frac{\text{I.A.}}{\text{L.A.}}\right)$ bleibt bis zum Abschluß der Entwicklungszeit annähernd konstant. Vgl. *W. Stern* u. *Weinert,* Die Konstanz des I.Q. u. die Messung der geistigen Entwicklung (1925), *A. Descœudres,* 1921 (für 2—8jährige mit Halbjahrsstaffeln), *Bobertag* u. *Hylla,* 1925 (für den Übergang 10jähriger zu weiterführenden Schulen), *Bobertag* u. *Hylla,* 1926 (für die beiden letzten Volksschuljahre); für *minderbegabte* Kinder von *Sante de Sanctis,* 1906 (7—16-jährige), *Rossolimo,* 1911 (Herstellung eines psycholog. Profils, das die Leistungshöhe auf einzelnen Gebieten gesondert zur Geltung bringt), *Kretschmar,* 1924 (für die Aufnahme in die Hilfsschule); für *nichtvollsinnige* Kinder von *Herderschêe,* 1924 (3—16-jährige Taubstumme), *Bürklen,* 1918 (für Blinde in Anlehnung an B.S.). Freie Prüfreihen mit Auswahl oder Ausscheidungsmöglichkeit einzelner Tests (s. d.) geben u. a. *Winkler,* 1925, u. *Penning,* 1962 (beide zur Feststellung der Schulreife), *Klüver,* 1925 (zur Differenzierung im 1. Schuljahr), *Lämmermann,* 1925 (zur Differ. im 1. u. 2. Schuljahr), *Döring,* 1925 (für den Übergang zur höheren Schule) usw. In Amerika wurden während des Krieges sämtl. Rekruten im Massenverfahren geprüft; die angewandte Methode wurde nach dem Kriege als «National-I.-Test» umgestaltet für das 3.—8. Schuljahr. I.-Leistungsunterschiede zwischen verschied. sozialen Schichten fanden *H. P. Roloff* (Hamburger Arb. zur B.sforschung, Nr. 5, 1922), *Burt* (Mental and scholastic Tests, London 1922) u. a.; zwischen verschied. Schulgattungen *Fr. Giese* (Schultypen u. Leistungsbefund bei I.-Prüfungen, in: Ztschr. f. päd. Psych. Bd. 29 [1928]); zwischen verschied. Rassen *Terman* (The Intelligence of School Children, London 1921); zwischen Stadt- u. Landkindern *R. Sassenhagen* (Hamburger Arb. z. B.sforschung, Nr. 8, 1926).

Die I.prüfungen sind Einzel- (Binet-Simon-Bobertag, Winkler u. a.) oder Gruppenprüfungen (Bobertag u. Hylla, Döring, Lämmermann u. a.). Über Berufseignungsprüfungen s. Art. Beruf u. Berufserziehung.

Für die Durchführung von I.prüfungen fordern *Stern* u. a. den eigens vorgebildeten Schulpsychologen (s. d.); das Ideal wäre der gründl. psychologisch geschulte Lehrer. Jede systematische Beobachtung ist aufschlußreicher als eine Testprüfung; diese soll jene ergänzen; bei negativem Ausfall kann sie *allein* niemals eine Entscheidung rechtfertigen. Anderseits kann eine durch mäßige Schulleistungen verdeckte Anlage durch Ausfall einer I.prüfung plötzlich offenbar werden.

IV. Prinzipien der Begabtenauslese (s. auch Art. Schülerauslese). Jeder Mensch soll die seinen Fähigkeiten u. den Interessen der Gemeinschaft am besten entsprechende Stellung erreichen durch die zweckmäßigste Schulung; daher Differenzierung der Schularten, Begabtenauslese, Berufseignungsprüfungen. Durch Übersteigerung der Schulanforderungen für bestimmte Berufe hat sich ein ungesundes Berechtigungswesen herausgebildet, das zur geistigen Verarmung der Volksschule u. zu un-

nützer Belastung der höheren Schule zu führen droht. Die Begabtenauslese soll ungeeignete Schüler von der höheren Schule fernhalten u. geeignete ihr zuführen. Nicht die gute Mittelmäßigkeit, sondern die wirklich Tüchtigen sind zu fördern. Auch den wirtschaftl. Schwachen ist der Aufstieg möglich gemacht durch soziale Einrichtungen, Schulgeldbefreiung, Aufbauschulen, Studienstiftung des deutschen Volkes, Studentische Selbsthilfe, Abendgymnasien, Volkshochschulen, Freistellen u. Erziehungsbeihilfen (s. jeweils d.); oft ist allerdings der Zwang zum «Mitverdienen» in wirtschaftl. schwachen Familien ein sehr schwer zu überwindendes Hindernis.

Um den verschiedenen Begabungsrichtungen auf den höheren Schulen eine spätere Entscheidung über den Studiengang zu ermöglichen, werden neuerdings immer mehr höhere Reformschulen mit gleichem Unterbau für die verschiedenen Schultypen angestrebt.

Inwieweit die in Schulleistungen u. I.prüfungen festgestellten, im Durchschnitt besseren Leistungen der Kinder aus sozial gehobenen Schichten auf höhere ursprüngl. B. u. damit wesentlich auf Vererbung (W. Hartnacke, Organische Schulgestaltung [[2]1926]) oder auf günstigere Milieuverhältnisse oder auf körperl. Faktoren (Konstitutionsforschung) zurückzuführen sind, ist noch umstritten.

Schrifttum: W. Köhler, I.prüfungen an Anthropoiden ([2]1921 unter dem Titel: I.prüfungen an Menschenaffen); K. Koffka, Die Grundlagen der psych. Entwicklung ([2]1925); K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes ([5]1929); O. Lipmann u. H. Bogen, Naive Physik (1923); Kritik J. Lindworskys über Köhler, in: Stimmen der Zeit, Bd. 95 (1918) u. Bd. 97 (1920); J. Baron, Begabtenverteilung u. Vererbungsforschung (1927); W. Peters, Die Vererbung geistiger Eigenschaften u. die psych. Konstitution (1925); W. Stern, Die I. der Kinder u. Jugendlichen ([4]1928. Standardwerk mit Darstellung u. krit. Würdigung der verschied. Prüfsysteme u. systemat. Verarb. der Ergebnisse); E. Meumann, I. u. Wille ([4]1925); — Vorlesungen zur Einführung in die experim. Päd. II ([2]1922); W. Stern u. O. Wiegmann, Methodensammlung zur I.prüfung ([3]1926); E. Hylla, Testprüfungen der I. (1927); P. Petersen (Hrsg.), Der Aufstieg der Begabten (1916); W. Cimbal, Die Neurosen des Kindesalters (1927); M. Schmitt, Der Einfluß des Milieus u. anderer Faktoren auf das I.alter, in: Fortschr. der Psych., Bd. 5 (1922); G. Révész, Das frühzeitige Auftreten der B. u. ihre Erkennung (1921); Hamburger Arbeiten zur B.sforschung Nr. 1—9 (1922 bis 1928); F. Weigl, Experiment.-päd. Erforschung der B.sdifferenzen ([2]1926); H. Lämmermann, Das Mannheimer kombinierte Verfahren der Begabtenauslese (1927); A. Lichtenstein, Über den Wert der Gregorschen Definitionsmethode zur Beurteilung der I. bei Kindern vom 5. bis 14. Jahre, in: Ztschr. für Kinderforschung, Bd. 32, H. 1, S. 42—80 (1926); Petri, Die Förderung der Begabten der Volksschule, in: Die Schulpflege, Jhrg. 33, H. 6, S. 62—66 (1927); K. Schieke, B.sgruppenbildung von Schulneulingen auf Grund der Zahlauffassung, in: Ztschr. für päd. Psychologie, Jhrg. 28, H. 12, S. 543—557; H. Lemke, Die Pubertät als Grundlage der B.sauswahl u. B.sforschung (1920); Th. Ziehen, Über das Wesen der Beanlagung u. ihre method. Erforschung ([4]1929); M. Kesselring, I.prüfungen u. ihr päd. Wert (1923); M. Schorn, Zur Psychologie d. frühbegabten Kindes, in: Ztschr. für Psych., Bd. 105, S. 302—316 (1928); G. Lunk, Über I.stufen, in: Ztschr. für päd. Psych., Jhrg. 30, S. 347—362 u. 497—517 (1929); O. Bobertag, Übereinstimmung u. Konstanz von Lehrerurteil u. Testprüfung, ebd. Bd. 29, S. 476—493 (1928); A. Fischer, Über den Zusammenhang von Denkpsychologie u. I.prüfung, ebd. Bd. 27, S. 1—12 (1926); V. E. Neubauer, Über die Entwicklung der techn. Begabung bei Kindern, in: Ztschr. für angew. Psych., Bd. 29, S. 289—366 (1928); O. Wiegmann, Beiträge zur Methodologie der I.prüfung, ebd. Bd. 32, S. 1—101 (1929); J. Burgard, Testreihe zur Untersuchung der Allgemein-I. Erwachsener, in: Archiv für die ges. Psychologie, Bd. 68, S. 325 bis 394 (1929); F. Schlotte, Experimentelle Prüfung von Sprachbefähigten, in: Päd.-Psych. Arbeiten, Bd. 11, S. 68—138 (1921); R. Lindner, Vergleichende I.prüfungen (stummer Kinder), ebd. Bd. 14, S. 67 bis 208 (1925). *E. Broermann.*

Begriff u. Begriffsbildung.

[B. = Begriff.]

Der B. als eine Hauptform des Denkens ist psychologischer, logischer, erkenntnistheoretischer u. didaktischer Betrachtung zugänglich.

I. Die Psychologie betrachtet den B. als ein Bedeutungserlebnis u. fragt, wie B.sbedeutungen wirklich erlebt werden, u. wie diese Erlebnisse zustande kommen. Die *Vorstellungs-* u. *Assoziationspsychologie* suchte das begriffl. Denken (s. Art. Denkpsychologie) aus Vorstellungen zu erklären: einander ähnliche Vorstellungen verstärken sich nach dieser Lehre gegenseitig in ihren gemeinsamen Elementen, schieben sich ineinander u. verdichten sich so zu Objektvorstellungen, die nicht mehr individuell, sondern allgemein sind, weil sie die wesentl. Merkmale zahlreicher einzelner Vorstellungen in sich vereinigen; das Bewußtsein von B.en sei also die Verbindung solcher Objektvorstellungen mit Wortvorstellungen. — Andere Vorstellungspsychologen hielten es gar nicht für notwendig, daß beim Verstehen von Bedeutungen Vorstellungen bewußt werden: nach ihrer Auffassung genügt das Anklingen von Vorstellungsresiduen, ihr bloßes In-Bereitschaft-Setzen; B.serlebnisse seien demnach Vorstellungen, deren Reproduktion nur eingeleitet, aber noch nicht abgeschlossen sei.

Die neuere Denkpsychologie hat nachgewiesen, daß es außer anschaul. Vorstellungen auch *unanschaul.* Bewußtseinsinhalte gibt. Unanschaul. Wissen ist auch der Kern dessen, was bei B.en erlebt wird. Es wird gewonnen durch Erkenntnis von Sachverhältnissen, durch Erfassung von Beziehungen zwischen Gegenständen;

daher ist die *Beziehungserfassung* auch *die Wurzel der B.sbildung*. In dieser Grundeinsicht unterscheidet sich die neue Lehre von B.serleben u. B.sbildung deutlich von der Vorstellungspsychologie. Sie steht in engster Beziehung zur Lehre von der *Abstraktion* (s. d.). Durch Abstraktion werden an den anschaul. Gegebenheiten Beziehungen analytisch erkannt u. so erste unanschaul. Bewußtseinsinhalte gewonnen. Durch weiteres In-Beziehung-Setzen solcher analyt. Urteile entstehen einheitlich bezogene Wissenszusammenhänge, die das B.serlebnis darstellen. Indem Worte im Sinne der Darstellung solchen Wissenszusammenhängen zugeordnet werden, erhalten die B.e sprachl. Fixierung, so daß sprachl. Verständigung über Gedachtes möglich wird. Die Bedeutung der *Sprache* für das Denken darf jedoch nicht überschätzt werden, gibt es doch schon im vorsprachl. Alter u. auch beim Erwachsenen ein wortloses Denken. Auch darf den *anschaul. Vorstellungen*, die das begriffl. Denken begleiten, keine zu große Bedeutung beigemessen werden. Sie sind von dem unanschaul. Denken bestimmt u. geformt u. haben — auch wenn sie dem Denken wertvolle Dienste zu leisten vermögen — sekundären Charakter.

II. Die Logik kennt drei Hauptbedeutungen des Wortes B. Sie sieht *einmal* (mit der Psychologie) im B. ein *gedankl. Bedeutungserlebnis* (mit Betonung des darin vorkommenden unanschaul. Bewußtseinsinhaltes; s. I), betrachtet dieses aber, unter Absehung von seinen (psychologisch relevanten) Verflechtungen im psychischen Ablauf, nur im Hinblick auf seine formale Eignung als Denkmittel zur Erreichung des Denkzieles, des Erkennens. Sie versteht unter B. *zweitens* den im begriffl. Denken erlebten Bedeutungsgehalt, den *B.ssinn*, u. untersucht ihn auf seine Struktur u. seine Bedeutungsfunktion hin. Ihre Betrachtung gilt *drittens* dem im begriffl. Denken durch den B.ssinn gemeinten *Gegenstand*, dem *allgem.* Objekt (objekt. B.). Die Einzelbetrachtung beginnt zweckmäßig mit dem letztgenannten Punkt.

1. Der B. als allgemeines Objekt bildet einen einheitl. Inbegriff von Soseinsbestimmtheiten oder Merkmalen u. steht als *Art* (Species) den konkreten «Exemplaren» (Mensch überhaupt — die einzelnen Menschen), als *Gattung* (Genus) verschiedenen Arten (Lebewesen — Mensch, Tier, Pflanze) übergeordnet u. korrespondierend (allgemeingültig) gegenüber. Der untergeordnete B. unterscheidet sich vom übergeordneten dadurch, daß der *Inhalt* (Merkmalsinbegriff) des letzteren bei ihm um ein weiteres Merkmal (artbildende Differenz) vermehrt ist (Lebewesen — Mensch = vernunftbegabtes Lebewesen). Der übergeordnete B. ist also an Inhalt ärmer, aber dafür an Umfang (Zahl der korrespondierenden Gegenstände) reicher; vom untergeordneten B. gilt das Umgekehrte (Gesetz des reziproken Verhältnisses von B.sinhalt u. -umfang). Alle B.e stehen so in einem aufsteigenden u. sich verengenden B.ssystem (arbor Porphyriana), dessen Spitze der B. des «Seienden überhaupt» darstellt. Arten bzw. Gattungen, die in diesem B.ssystem auf gleicher Stufe vorkommen, sind nebengeordnet (Mensch, Tier, Pflanze). — Die Behandlung des objekt. B.s wird von einigen Logikern der *allgem. Gegenstandslehre* zugewiesen.

2. Der B. als B.ssinn liegt in jenen Bedeutungseinheiten, welche als letzte Glieder im Aufbau höherer Sinneinheiten (Urteile, Annahmen, Fragen usw.) fungieren. Die B.sbedeutungen selbst sind entweder einfach oder zusammengesetzt. Nach ihrem gegenständl. Gehalt gehen sie teils auf allgem. Objekte (Allgemein-B.e: der Mensch), teils stellen sie eine Anwendung einer allgem. Bedeutung auf konkrete Objekte dar (konkretisierende B.e: dieser Mensch), teils schließlich wenden sie sich unmittelbar auf konkrete Gegenstände (Individual-B.e: Platon). In allen drei Gestalten differenzieren sie sich weiter nach der Anzahl der gemeinten Gegenstände in singuläre (Einzel-), partikuläre (Besonderheits-) u. universelle (Gesamtheits-) B.e; z. B. dieser Mensch, einige Menschen, alle Menschen. Der sog. Kollektiv-B. meint eine gewisse Summe von Gegenständen als solche: Heer, Verein. — Die Logik verlangt von allen Bedeutungsgehalten, daß sie den gemeinten Gegenständen formal entsprechen, d. h. ihrer formalen Struktur gerecht werden (vgl. objekt. B.). — Für Weiteres muß auf die Darstellungen der Logik verwiesen werden.

3. Der B. als Bedeutungserlebnis unterliegt (in der Form des aktuellen B.serlebens wie auch in der Form des latenten B.swissens) der log. Betrachtung insofern, als sie ihn in seiner Rolle als Erkenntnismittel allgemein zu begreifen u. bei seinem tatsächl. Vorkommen zu beurteilen bzw. mit Ratschlägen zur Bildung u. Verwendung von B.en an die Hand zu gehen sucht (normative Logik). In dieser Hinsicht wird z. B. vom B. eine innere Widerspruchslosigkeit, eine Klarheit in den gedachten Merkmalen u. eine Deutlichkeit in der Abgrenzung gegenüber andern B.en verlangt. Für die *method. B.sbildung* werden die Verfahrensweisen der Kombination (Zusammenstellung von Merkmalen zu einem B.), der Determination (Gewinnung eines niederen B.s durch Hinzufügen eines neuen Merkmales) u. der Elimination (Gewinnung eines höheren B.s durch Wegstreichen eines Merkmals) herausgearbeitet. Verfahren der B.sbehandlung sind zunächst die B.szerlegung u. die B.sbestimmung, wobei die Beschreibung durch wesentl. Merkmale die Essentialdefinition, die durch unwesentl. Merkmale die Akzidentaldefinition ergibt; weiterhin die B.seinteilung oder Division, d. h. die Fest-

stellung aller unter eine Gattung fallenden Arten. Der Wissenssystematisierung dient die Bildung von B.ssystemen, bei der neben Definition u. Division auch die Klassifikation (eine Aufteilung von unten her) eine Rolle spielt.

III. Die Erkenntnislehre betrachtet die B.e (in den unter II, 2 u. 3 erörterten Bedeutungen) hinsichtlich ihres *materialen* (intentionalen) Gehalts u. ihrer darin gründenden Beziehung zum Erkennen.

1. Die Rolle der B.e beim Erkennen besteht nicht, wie der Idealismus will, in einer Formung der Gegenstände nach apriorischen B.en, sondern darin, daß die Objekte in passenden B.en erlebt u. in ihren Beziehungen durch Beziehungserlebnisse erfaßt werden, wobei dieses Resultat sich wieder in B.en kondensieren kann. Ein Denken, das sich überwiegend nicht an Hand der Anschauung, sondern «in B.en» bewegt, heißt im prägnanten Sinne «begriffl. Denken».

2. Bezüglich der Geltung verlangt die Erkenntnislehre die Verwendung nicht nur formal richtiger B.e (Logik), sondern auch den Gebrauch material entsprechender (wahrer) B.e für die gemeinten Gegenstände. Diese Entsprechung (Wahrheit) bedeutet jedoch keine Vollständigkeit, sondern nur hinreichende Konformität in der Gegenstandswiedergabe. In derselben Hinsicht unterscheidet die Erkenntnislehre einerseits den vorwissenschaftl. B., der beim selben Individuum u. zwischen den Individuen verschieden sein kann u. wesentlich auf die prakt. Verwendung des B.swissens abgestellt ist, anderseits den wissenschaftl. B., der dem Erkennen dient u. einen festumgrenzten Sinngehalt darstellt, der durch möglichst allseitig anerkannte Definition bestimmt wird.

3. Hinsichtlich der B.sentstehung vertritt die heutige Erkenntnislehre gegenüber dem Nativismus («angeborene B.e») den empiristischen Standpunkt (s. Art. Abstraktion): B.e bilden sich auf der primären Grundlage des anschaul. Erlebens durch Beziehungserfassungen, sei es durch daraus unmittelbar resultierenden automatischen Wissensniederschlag, sei es durch Urteile, die sich in B.en kondensieren. Diese natürl. B.sbildung rundet sich durch die an der Erfahrung ständig orientierte B.skorrektur ab. Daneben tritt die method. B.sbildung (s. II, 3).

IV. Die Didaktik behandelt den B. in päd. Auswertung der psycholog. u. philosoph. Erkenntnisse:

1. Die neue Auffassung der Psychologie vom Erleben der B.e u. von der B.sbildung zeigt im Gegensatz zu päd. Strömungen, die an der Vorstellungspsychologie orientiert sind, daß die Darbietung neuer Vorstellungen in der Anschauung nicht hinreicht, um begriffl. Wissen zu vermitteln. Hierzu bedarf es notwendig der Beziehungserfassung, die durch gedankl. Verarbeitung des anschaulich Dargebotenen herbeigeführt wird (s. ferner die Art. Abstraktion u. Denkpsychologie).

2. Auch aus den Ergebnissen der Logik u. der Erkenntnislehre wird die Didaktik Winke für die Heranbildung des begriffl. Denkens entnehmen können. Die log. Normen zielen auf ein richtiges B.sdenken, d. h. die B.e des Schülers sollen in ihrer formalen Struktur den log. Gesetzen entsprechen, widerspruchslos, klar u. deutlich sein. Den erkenntnistheoret. Einsichten gemäß soll der B. wahr, d. h. dem gemeinten Gegenstand konform sein. Im Aufbau des Unterrichts ergeben sich daraus für die Verstandesbildung des heranwachsenden Individuums folgende Stufen der B.sbehandlung: a) Für jedes Lehrthema sind die vorhandenen B.e vorgängig einer krit. Klärung zu unterwerfen; b) durch entsprechende Darbietungen u. Erörterungen ist der B.sschatz zu mehren, wobei im Hinblick auf die fortschreitende Intelligenz u. Erfahrung des Schülers steigende Anforderungen an dieses B.slernen gestellt werden können; c) die erworbenen B.e sind zu einem B.ssystem zu ordnen — eine Arbeit, bei welcher die Einteilung des Wissensstoffes in Lehrfächer bereits gute Dienste leistet, bei der aber anderseits auch die Vereinheitlichung des gesamten B.swissens nicht vernachlässigt werden darf (Gesamtunterricht, Einheitsidee).

Schrifttum. Im allgemeinen: R. Eisler, Wörterbuch der philos. B.e ([4] 1927/29, Art. B., Bd. I, [4] 1927).

Zu I.: M. Honecker, Das Denken (1925, kurze Zusammenfassung der Ergebnisse der Denkpsychologie; dort auch die Hauptliteratur); A. Messer, Empfindung u. Denken ([3] 1928, gegen die Assoziationspsychologie); N. Ach, Über die B.sbildung (1921, grundlegende Arbeit, jedoch vielfach noch vorstellungspsychologisch orientiert); A. Willwoll, B.sbildung (1926, zusammenfassende, kurze Darstellung, trennt die produktive B.sbildung nicht vom reproduktiven Denken); — Über das Verhältnis von Anschauung u. Denken im B.serlebnis, in: Festschrift zu K. Bühlers 50. Geburtstag (1929); E. Jakob, Über Entstehung u. Verwendung der B.e, in: Arch. für die ges. Psychologie, Bd. 51, S. 495—539 (behandelt die verschiedenen Theorien über die B.sbildung).

Zu II. u. III.: J. Geyser, Auf dem Kampffeld der Logik (1926, vom Standpunkt einer realist. Erkenntnislehre); M. Honecker, Logik (1927, behandelt die log. Probleme im Sinne der obigen Dreiteilung; dort auch die Hauptliteratur); A. Pfänder, Logik ([2] 1929, eine Logik d. Bedeutungen). Zu Einzelfragen: E. Husserl, Log. Untersuchungen, 2 Bde. ([4] 1928); M. Honecker, Gegenstands- u. Denklogik ([2] 1928).

Zu IV.: Cl. Baeumker, Anschauung u. Denken ([3] 1921) 109 ff. (sorgfältige Untersuchung von B. u. Anschauung); M. Honecker, Das Denken (1925) 122 ff. (Grundsätzliches über materiale Verstandesbildung); F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung. Handbuch d. Erziehungswissenschaft, Tl. 1, Bd. 3 ([2] 1929) (Ausführungen über das «denkende Lernen», welche die neuen Resultate geschickt auswerten).

I., IV., 1: *W. Hansen*. II., III., IV., 2: *M. Honecker*.

Behn, Siegfried.

Geb. am 3. VI. 1884 in Hamburg, besuchte B. die Gelehrtenschule des Johanneums (Hbg.) u. das Hess. Gymnasium in Worms a. Rh. Seinen Universitätsstudien oblag er in München, Heidelberg (Dr. phil. 1908), in Zürich u. Bonn, wo er sich 1913 *habilitierte*. Erstersteigung des Falkenturms bei Engelberg (3100 m) 1907. Kriegsteilnehmer 1914—1918. 1922 *a. o. Professor* der Philosophie in Bonn; 1926 *Dozent* u. 1928 *Professor* an der Päd. Akademie daselbst. Der Philosophie dient B. verbunden mit der lebendigen Überlieferung der philosophia perennis.

In zahlreichen Vorträgen u. vielen Veröffentlichungen bekundet sich B. als einen der anregendsten Köpfe der Gegenwart, der seine oft aus feinsinn. Beobachtungen sprudelnden Gedanken in geistreichen Kombinationen u. blendend stilist. Überraschungen, die nicht selten dem Inhalt Abbruch tun, darzubieten versteht.

Der deutsche Rhythmus u. sein eigenes Gesetz (1912); Rhythmus u. Ausdruck in deutscher Kunstsprache (1921); Art. Traumforschung in Abderhaldens Handbuch der biolog. Arbeitsmethoden (1922, Abt. VI, B); Hrsg. von: O. Külpe, Grundlagen der Ästhetik (1921); Kritik d. päd. Erkenntnis (1923, [2]1927 unter dem Titel: Erzieherische Ideale); Die Wahrheit im Wandel der Weltanschauung (1924); Romant. oder klass. Logik? (1925, Schriften der Albertus-Magnus-Akademie in Köln, Bd. I, Nr. 5); Sein u. Sollen (1927); Allgemeine Geschichte der Pädagogik (2 Bde, 1928/29); Philosophie der Werte, in: Handbuch der Erziehungswissenschaft (1930); Aufsätze im Hochland, Gral, Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Pädagogik, Mitteilungen der Päd. Akademie usw. — Hrsg. u. Mitarbeiter an dem im Druck befindl. Handbuch: Erkenntnistheorie der Wissenschaften; Mithrsg. der Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik.

B. sucht in der Pädagogik eine Erziehung zu erkennen u. mitzuschaffen, die in durchdachter u. lebhafter Wechselwirkung zwischen dem autoritativen Erzieher u. dem nach Maß seiner Reife freien Zögling beide vervollkommnet, d. h. beiden zur wirklichen u. selbstbeherrschten Entfaltung der höchstmögl. Anzahl theoret. u. prakt. Funktionen hilft, die, wesensgemäß im menschl. Geschöpf angelegt, sich entsprechend individueller Begabung u. Berufung differenzieren. Das ist nur möglich innerhalb einer lebendigen Überlieferung heilsamer Wahrheit u. willensbewegender Werte, wo dann der edle Humanismus gebildeter Führer im Griechischen die Sprache des Evangeliums, im Lateinischen die Muttersprache der allgemeinsamen Kirche sieht. Gegenüber mechan. Massenorganisation soll echte Bildung die aristokrat. Kräfte personaler u. schöpferischer Initiative möglichst tief in die unwandelbaren Stände hinein an alle Mitarbeiter dezentralisieren, damit im Wirken an wertverwirklichenden Werken eine jede Seele im Lichte der Gnade zum Ebenbild des Schöpfers heranwachse. Über sich hinaus weise der kath. Erzieher auf die überragenden u. heiligen Vorbildpersönlichkeiten hin, die in völkerverbündender Vaterlandsliebe fest auf dem Boden des Staates fußen, mit der Seele die ewige Heimat des Geistes u. das Licht der heiligen Glorie suchend. *J. Spieler.*

Behrend, Felix Wilhelm.

Geb. am 22. VIII. 1880 in Königsberg, studierte B. an der Techn. Hochschule Charlottenburg (1898—1902, Vorexamen 1900), in Halle (1902—1906), promovierte (1904) bei Riehl (Philos., Math., Nationalökon.) u. legte 1906 das Examen pro fac. docendi (Math., Phys. u. philos. Propädeutik) ab. 1906—1907 Seminarjahr in Landsberg a. N., 1907—1908 Probejahr am Luisengymnasium Berlin, seit 1908 Oberlehrer an der Siemens-Oberrealschule Charlottenburg, 1917 Herderschule ebd., seit 1925 *Oberstudiendirektor* des staatl. Gymasiums in *Berlin-Neukölln*. — In der Studienzeit war B. *Führer* der Freistudentischen Bewegung, seit 1918 2., seit 1929 1. *Vorsitzender* des Deutschen Philologenverbandes, vom 1. IV. 1921 bis 31. III. 1922 *Hilfsarbeiter* im preuß. Ministerium für W., K. u. V., Mitglied des Schulpolit. Ausschusses der D. D. P. Als *Vertreter* des Deutschen Philologenverbandes nahm B. teil an der Reichsschulkonferenz 1920, an der Sachverständigen-Sitzung beim Reichsministerium des Innern. Er ist *Mitglied* des Vorstandes der Jubiläumstiftung des Zentralinstituts, des Realschulmännervereins, des deutschen Ausschusses für Erziehung u. Unterricht, Mitglied des päd. Prüfungsamtes Berlin, *Leiter* einer päd. Arbeitsgemeinschaft von Studienreferendaren u. *Bezirksverordneter* u. *Mitglied* des Schulausschusses Charlottenburg. Als Hilfsarbeiter im Ministerium arbeitete er mit bei der Planwirtschaftskonferenz 1921, beim Entwurf der Konferenzordnung u. des Erlasses über die Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe usw.

Schriften B.s: Der freistudentische Ideenkreis (1907, [2]1911); Die Stellung der höheren Schule im System der Einheitsschule (1919); Die Stellung der Religion innerhalb der Kultur u. des Begriffs der Religion im System der Philosophie (1921); Individualität u. Schularbeit, 14. Bd. der Päd. Reihe (1923); Einführung in die Probleme der Hochschulpädagogik, 23. Bd. der Päd. Reihe (1924); Bildung u. Kulturgemeinschaft, ges. Aufsätze u. Vorträge (1922); Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Deutschland 1919—1922, im: Jahrbuch des Zentralinstituts (1922); Arbeitsschule u. Arbeitsunterricht, im: Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen (1925, [2]1926); Schülerzahlen u. Klassenzahlen an den höheren Schulen Preußens von 1896 bis 1927 von Masche, Degosang, B. (Folgerungen aus den vorhergehenden statist. Untersuchungen, 1927); Arbeitsunterricht in der Mathematik, in: Handbuch für höhere Schulen, Bd. Arbeitsunterricht II (1927); Hrsg. von Re-

formanstalten u. Oberrealschule (darin: Aufgabe u. Aufbau des Reformsystems u. die Mathematik u. die Naturwissenschaften auf der Unter- u. Mittelstufe der Reformanstalten u. Oberrealschulen, 1928); Die Zukunft des deutschen höheren Schulwesens (1925); Gegenstand u. Umfang der Pädagogik (1925); Mithrsg. vom Handbuch für höhere Schulen, zus. mit Min.-Dir. Jahnke; Bildungswesen u. Wirtschaftsführung, in: Ztschr. Die Chem. Industrie (1929); Die päd. Ausbildung der Philologen, in: Bericht über den päd. Kongreß in Kassel (1929); Hrsg. von «Vom Sinn u. Unsinn des Berechtigungswesens» (darin: Berufswahl u. höhere Schule; 1929) u. «Das Größere Deutschland. Deutsche Zukunft» (darin: Deutsche Kulturpolitik; 1929); Über den «Begriff der Erziehung», in: Die Erziehung (in Vorbereitung).

Aus einer deutlich erkennbaren positivist.-naturalist.-philosoph. Grundhaltung heraus vertritt B., mit gesundem, prakt. Sinn für die Nöten der Zeit begabt, mit seltener Denkfolgerichtigkeit einen Idealismus, Aktivismus u. Sozialismus in der Pädagogik, deren Wissenschaftscharakter er bes. betont.

Schrifttum: K. Kesseler, Päd. Charakterköpfe ([5]1929) 156—168. *J. Spieler.*

Beichte u. Beichtunterricht.

[B. = Beichte.]

I. Geschichte der Beichte im Dienste der Erziehung: Wenn Christus das Schuldbekenntnis zum Gegenstand eines Sakraments erhoben hat, so kam er einem Herzensdrang des Menschen entgegen. Denn der B. begegnen wir auch bei Primitiven *(Heiler)* u. kulturell höher gestiegenen vor- u. außerchristl. Völkern *(Lagrange, Cumont)*. Die mit der B. wesentlich verbundene Gewissensprüfung haben auch die großen heidn. Ethiker von des Pythagoras Tagen an gefordert *(Willmann)*.

Das christl. Bußsakrament ist gewiß zunächst von Christus eingesetzt worden als Mittel, um nach der Taufe den verlorenen Gnadenstand wiederzuerlangen. Aber es drängte gleichsam von innen heraus dazu, aus einem Heil- u. Heilsmittel zu einem Bewahrungs- u. Erziehungsmittel zu werden. Aus dem aszetischen, auf die Vollkommenheit u. damit Selbsterziehung eingestellten Geist des Mönchtums wird die Entwicklung nach dieser Richtung den stärksten Anstoß erhalten haben. Im Mittelalter erscheint die B. als Erziehungsmittel von den Tagen *Alkuins* u. *Dodonas* an. Wir hören von einer zweimaligen Knaben-B. in der Woche im Kloster Cluny. Wie Dodona ihren in der Ferne weilenden Sohn, erinnert *Ludwig der Heilige* von Frankreich die ferne Tochter an die B. Am Ende des Mittelalters hat *Gerson* nachdrücklich die B. in den Dienst der Erziehung gestellt. Die Frage wird erörtert, ob die Kinder im Jahre einmal, viermal oder gar täglich ihre Fehler bekennen sollen. Der selige Markgraf *Bernhard von Baden* pflegte täglich seinem B.vater seinen Gewissenszustand zu eröffnen; der *hl. Petrus Canisius* in seiner Jugend ähnlich, wenn auch nicht immer die sakramentale Lossprechung damit verbunden war. In der 2. Hälfte des Mittelalters begegnen uns viele Hilfsmittel, wie Bilderkatechismen, B.tafeln usw. Die *Ratio studiorum* der Jesuiten sah allgemein die monatl. Schüler-B. vor. Schon vor ihrem Erscheinen führte *Rethius* diese Ordnung in Köln ein. Unter den Jesuitenpädagogen kommt bes. gern der feine Jugendkenner *Bonifacio* († 1606) auf die B. in der Erziehung zu sprechen. Wie hier schon, so erscheint in der kath. Pädagogik am Ende der Aufklärungszeit die B. als bes. wirksames Mittel gegen sexuelle Verirrungen der Jugend. So bei *Sailer* u. ganz bes. *Ägidius Jais*. In der Folgezeit hat uns bes. *Hirscher* gute Ausführungen zur B.erziehung geschenkt. Den hohen Wert der B. für die Erziehung zu geistiger Gesundheit, u. zwar nach der prophylaktischen u. therapeutischen Seite, pflegt die Kulturgeschichte gern zuzugeben. So erkennt *C. G. Jung* für die Vergangenheit in der B. eine «glänzende Methode sozialer Führung u. Erziehung». *O. Spengler* ist der Überzeugung, daß keine zweite Einrichtung einer Religion so viel Glück in die Welt gebracht hat wie das Bußsakrament; er sieht in der B. der Vorzeit den mächtigsten Faktor für die Entwicklung der Persönlichkeitsidee, des Freiheits- u. Verantwortlichkeitsbewußtseins des abendländ. Menschen. Hier liege der Grund für die Vertiefung des abendländ. Rechtslebens, unseres geschichtl. Sinnes u. unserer Dichtung, vorzüglich der Tragödie. Freilich verbindet sich in kirchenfremden Kreisen mit diesem Lobe vergangener Zeiten gern das Urteil, daß der Gegenwartsmensch in Seelennot vom Priester zum Nervenarzt abwandere; im besondern ist die Meinung verbreitet, die Psychoanalyse sei u. leiste das, was früher die B. Es ist zuzugeben, daß eine Gefahr der Grenzüberschreitung besteht, wie beim Seelsorger in der Richtung auf medizinisches Kurpfuschertum, so beim Psychotherapeuten in der Richtung auf seelsorgerl. Dilettantismus. Die Gefahr ist um so größer, als sich Arzt u. Seelsorger nicht selten auf einem dritten Gebiete treffen, dem der erzieherischen Beeinflussung.

II. Erziehungswerte der Beichte überhaupt: Der eigentl. Zweck des Sakraments, die Befreiung von Schuld u. ewiger Strafe, ist zwar nicht erzieherischer Art, legt aber den Grund zu neuer Selbst- u. Fremderziehungsmöglichkeit u. wirkt sich erzieherisch aus. Die Lossprechung befreit von schwerer Schuld u. ermöglicht ein heilig Neubeginnen, ein Wieder-Kindwerden, wie es *Nietzsche* ersehnte, gibt dem Menschen «die Tafel seiner Menschheit wieder rein u. abgewaschen zurück», wie es *Goethe* rühmte. So kann der Mensch mit ganzer Kraft

der besseren Zukunft sich hingeben; er braucht nicht mehr einen Großteil davon zur Auseinandersetzung u. Verdrängung der Vergangenheit zu verwenden. Die erzieherischen Werte werden deutlicher, wenn wir auf die Teilakte des Bußvorganges achten:

1. Die Gewissenserforschung ist schon als Erinnerung der Anfang der Freiheit von der dunklen Gewalt des erinnerten Seins u. Geschehens. «Gewußte Geschichte macht uns frei von der *Macht* der erlebten Geschichte» *(Scheler)*. Die Gewissensprüfung hat zum Ziel die Selbsterkenntnis u. Selbstbewertung. Sie wird nur möglich durch einen Vergleich zwischen Seins- u. Seinsollenszustand. Dieser erzieherische Wert kann in gesteigertem Maße verwirklicht werden anläßlich der, vom Falle der Notwendigkeit infolge von ungültiger B. abgesehen, an besondern Lebensabschnitten u. in Verbindung mit Exerzitien übl. *General-B.* Daß diese Prüfung nach Anrufung des Hl. Geistes unter den Augen Gottes vorgenommen wird, erleichtert die Wahrhaftigkeit gegen sich selber, wie ein Vergleich zwischen den Confessiones des hl. Augustinus u. den Confessions Rousseaus erkennen läßt. Dabei ist der Stolz, der in Beschönigung u. Entschuldigung sich auswirkt, nur die eine Seite der Gefahr; nicht wenige mit wankendem u. fallsüchtigem Selbstwertbewußtsein neigen anderseits zum Schwarzsehen u. zur unbegründeten Selbstentwertung.

2. Die Reue wurde schon von den Renaissance-Übermenschen als Feigheit angesehen, gründlich von Denkern wie *Spinoza* u. *Kant* verkannt u. bes. wirksam von *Nietzsche*, von dem Renaissance-Übermenschen-Ideal nicht unbeeinflußt, als Schwäche u. Selbstverrat gebrandmarkt. Demgegenüber ist wahr: Reue ist Zurückfindung zum eigenen, besten Selbst, ist Rückkehr zur Treue sich selber gegenüber, ist Eintreten u. Sich-Verantwortlich-Erklären für die eigene Tat; die Fähigkeit, confiteor u. mea culpa zu sagen, verrät mehr Mut, als Vererbung, Umständen u. Schicksal die Schuld für Tun u. Lassen zuschieben *(Foerster)*. Nach *Scheler* stellt darum die Reue eine ethische Regenerationskraft von unerhörtem Werte dar; sie tötet den Lebensnerv der Schuld ab, stellt den jungfräul. Anfang einer neuen Lebensweise, das Gnadenmittel der Seele dar, zu ihm zurückzukehren. Das mit der Selbsterkenntnis verbundene Reueerlebnis ist nach sorgfältigen Untersuchungen ein komplexes seelisches Gebilde, das im Werterkennen, im sittl. Willen u. Gefühl zugleich wurzelt, darum sowohl eine formale Übung der seelischen Kräfte hervorragender Art darstellt als auch den andern Erziehungserfolg verwirklichen hilft, sich selber besser zu verstehen zu lernen; daß bei dem ganzen Vorgang Gott vor unserem geistigen Auge steht, dessen Wille unser Gesetz ist, dessen Bild wir *sind* u. immer mehr werden *sollen,* das gemahnt an *Sprangers* Wort, daß wir uns letztlich nur in Gott verstehen. Schon dem Reueerlebnis ist wesenseigentümlich die Änderung der Willensrichtung *(M. Moers)*.

3. Der Vorsatz sucht nun den neuen Willen gedanklich bereits in die Zukunft hineinzulenken u. da im Geiste zu verwirklichen; so prägt sich die neue Form der Zukunft ein. Die Hemmnisse u. die wirksamen Mittel zu ihrer Überwindung werden schärfer erkannt. Es entsteht ein neuer Lebensplan. Auf einen Milieu*wandel,* oder im Falle der Unmöglichkeit, einen Milieu*wechsel* muß sich der Vorsatz erstrecken. Die neue Willenspsychologie (s. d.) unterschätzt nicht das Gefühl als Willensmotiv, wie es auch bei der Reue regelmäßig zutreffen wird, aber sie lehrt, bes. vielseitig gestützte u. assoziierte, auf geistigen Werten beruhende Motive zu schätzen. Solche Ziele erstrebt der aus dem Reueerlebnis heraus geborene Vorsatz.

4. Das Bekenntnis der *schweren* Schuld nur ist gottgewollte Bedingung für den gültigen Empfang des Sakraments; die B. im Dienste der Erziehung geht weiter in der Richtung auf eine objektivere Selbsterkenntnis mit Hilfe des Priesters, auf eine planvollere Gestaltung der Zukunft mittels Vorsatz u. Genugtuung. Hat die Individualpsychologie (s. d.) auch nur teilweise recht mit ihrer Behauptung, alle Fehlentwicklung zu seelischer Erkrankung u. sittl. Abwegigkeit habe die aus Geltungsdrang geborene Abwanderung des Individuums aus der Gemeinschaft in die Isolierung als Grund, so stellt das Bekenntnis vor dem Priester als dem Vertreter der «Gemeinschaft der Heiligen» die Rückkehr aus der Trennung u. die Willigkeit zu neuer Pflege des «Gemeinschaftsgefühls» dar.

5. Es ist schade, daß die Genugtuung oder die Buße in der Regel aus einem kurzen Gebete besteht, statt etwas von der Art der alten Buß*übungen* beizubehalten, die erzieherisch so wertvoll waren. Die B.bußen erzieherischer zu gestalten, ist eine — allerdings nicht ganz leichte — Aufgabe.

III. Beichtunterricht u. -erziehung im Kindesalter als Anleitung u. Gewöhnung zu gutem Beichten stellt eine gleich schwierige wie zarte u. wichtige Aufgabe dar. «Jung gewohnt, alt getan», gilt auch hier im guten u. üblen Sinne. Wird die Aufgabe verfehlt, so bleibt eines der köstlichsten Sakramente vielleicht lebenslänglich unfruchtbar; wird sie gelöst, so hat der Mensch hier eine fortströmende Quelle der Ermutigung, ein immer drängendes Motiv des Fortschritts. Freilich sollte der Katechet u. Kinderseelsorger eine stets wachsende Kenntnis des kindl. Seelenlebens besitzen, dazu die Gabe der Einfühlung (s. d.) in die Einzelseele, ferner eine genaue Durchschau der seelisch-sittl. Voraus-

setzungen für den fruchtreichen Empfang des Sakraments, die so komplexer Natur sind, damit keine Seite zu kurz komme, schließlich eine gute Methode, um der kindl. Seele auch all diese Wesensteile in steter Vertiefung zu übermitteln. — Die frühe Erstkommunion der Kinder hat auch eine frühere *Erst-B.* zur Folge. Es wäre geschichtlich u. pädagogisch nicht richtig, die B. als bloße Vorbereitung für die heilige Kommunion zu behandeln u. demgemäß die Erst-B. als bloße Vorstufe zur Erstkommunion u. den Erst-B.-U. zur Einleitung für den Erstkommunion-U. hinabzudrücken. Vielmehr sollte, ähnlich wie die Erstkommunion, so auch die Erst-B. den Höhepunkt des religiösen Erlebens einer Klasse bilden u. dementsprechend auch der Unterricht darüber den konzentrierenden Stoff der B.klasse ausmachen *(Göttler)*. Die frühe Kinder-B. kann großen Segen stiften. Sie kann auch, wie alles im Kindesalter Angeeignete, eine untiefe Auffassung lebenslänglich anhaften lassen. Bei der *ersten* Einführung, da das Kind kaum schwerer Sünde sich schuldig gemacht hat, kommt es mehr auf die Erkenntnis dessen an, was Gott u. der Heiland vom Kinde will, u. auf die Erkenntnis des damit verglichenen Seinszustandes, auf die daraus erwachende Reue, auf die Aufnahme des Kampfes mit dem Lieblingsfehler, auf das Vertrauen u. die Dankbarkeit gegen Gott. Man sieht sofort, wie die vielfach üblichen «B.zettel», gedruckten B.spiegel, Hilfen, Orientierungspunkt zu sein vermögen, aber auch eine Gefahr darstellen, weil sie leicht zu lebenslängl. Formalismus führen können. Bei der *späteren* vertieften Einführung gilt es, den Katechumenen «historisch-psychologisch» den Bekehrungsprozeß durchleben zu lassen, statt bloß abstrakt den Bußakt in so u. so viele Teile zu zerlegen. Es handelt sich nach *Hirscher* um einen organischen Prozeß, der «im Leben» angeschaut werden muß; so werden die wesentl. Momente von selbst klar. Sonst gilt nach Hirscher vom Katechumenen: «Er hat viel von der Buße gehört, aber nie einen *Büßer* gesehen, so daß er hingehen könnte u. tun wie dieser».

Aus dem Gesagten ergibt sich: das *Hauptziel* der Kinder-B. ist Bewahrung vor der Sünde durch rechtzeitige Warnung u. Führung dem positiven Ziel entgegen. Dabei wird der Kinderseelsorger auf weite Sicht arbeiten, dem Kinde aber Teilziele stecken nach Maßgabe seiner Kraft. Denn Kinder sollen nicht immer u. stark in Willensspannung gehalten werden; sie sollen auch sorglos sein können wie die Vögel des Himmels *(J. Seipel)*. Ideal wäre es, wenn die Kinder auch die Eltern zur Hilfe beizögen u. alle Lehrer des Kindes wenigstens mittelbar zur Erfüllung des B.vorsatzes mitwirkten. Jedenfalls sollte das Kind nicht gleichzeitig durch mehrere Willensziele (B.-U., Katechismus-U., Bibel-U., Kinderpredigt) zerrissen u. so entmutigt werden. Fehler, die große Gefahren darstellen, sind *Formalismus*, so daß Form u. Formeln dem Kinde zur Hauptsache werden, *falsche Auffassungen* vom Unterschied zwischen Tod- u. läßl. Sünde, *Verwechslung* von Keuschheit u. Schamhaftigkeit, *falsches Gewissen* u. *Unruhe* bei freier erzogenen Kindern durch im B.-U. vermittelte enge Auffassung von Schamhaftigkeit, *Ängstlichkeit* hinsichtl. der Vergangenheit durch Zurückdatierung des jetzigen schärferen Wissens in die Vergangenheit, *Skrupulosität* infolge unklarer, peinlicher u. beunruhigender Behandlungsweise, *Hilflos-Lassen* bei der Gewissenserforschung — doch sind Kinder den Eltern gegenüber oft verschlossener als Dienstboten gegenüber —, bloße *Ansuggestion* der Reue, Steckenlassen im bloßen *Gefühl* der Reue, *Laxismus*, die Sünde habe nichts zu sagen, wenn man sie nur wieder beichte.

Schrifttum: Außer den allgemein katechet. u. religionspäd. Werken von J. Göttler, Gatterer, Krus, H. Mayer usw. H. Stieglitz, Reuemotive für die Kinder-B. ([5]1921); J. Engert, Psychologie u. Pädagogik d. Erst-B. u. Erstkommunion (1918); J. Schwarz, Erst-B.unterricht ([2]1927); G. Wunderle, Zur Psychologie der Reue (1921); M. Scheler, Vom Ewigen im Menschen ([2]1923); K. Schneider, Zur Psychologie u. Psychopathologie der Reue, in: Monatsschr. für Kriminalpsychologie, Jhrg. 13 (1922); L. Bopp, Moderne Psychoanalyse, kath. B. u. Pädagogik (1923); — Die erzieher. Eigenwerte der kath. Kirche (1928); M. Moers, Zur Psychologie des Reueerlebnisses, in: Archiv für die ges. Psychologie, Bd. 55 (1926); — Zur Psychopathologie des Reueerlebnisses, in: Ztschr. für päd. Psychologie u. exper. Pädagogik, 27. Jhrg. (1926).

L. Bopp.

Beispiel.

I. Logische Eigenart des Beispiels: Ein B. ist ein Einzelfall, sofern darin ein Allgemeines anschaulich erfaßbar ist. Das Allgemeine kann ein Wesensverhalt oder ein Erfahrungsgesetz sein. Am Allgemeinen sind zu unterscheiden das Inhaltliche u. dessen Allgemeinheit, d. h. sein Gültigkeitscharakter für andere Einzelfälle. Der Inhalt des Allgemeinen kann stets durch ein einzelnes B. anschaulich gemacht werden. Dagegen kann — was den Gültigkeitscharakter angeht — nur die Wesensallgemeinheit durch ein einzelnes B. erwiesen werden, während die Erfahrungsallgemeinheit sich nur aus einer Mehrzahl von B.en (mit Wahrscheinlichkeit) erschließen läßt.

II. Pädagogische Verwendung des Beispiels: 1. Das Unterrichts-B. dient in erster Linie der Erkenntnisvermittlung. Wir unterscheiden nach der Art der Verwendung:

a) Das *illustrierende* B. wird gebraucht, um ein Allgemeines seinem Inhalt nach zu veranschaulichen. Der Geist einer Zeit wird etwa am B. einer geschichtl. Quelle veranschaulicht; eine bestimmte Tragödie illustriert als B. das Wesen der Tragödie. Zur Illustrierung eines

Wesensallgemeinen (Wesen der Tragödie) soll das B. «deutlich», zur Illustrierung eines Erfahrungsallgemeinen (Geist einer Zeit) soll es «typisch» sein.

b) Das *belegende* B. wird gebraucht, um die Allgemeinheit eines Inhalts zu belegen. Jedes B. für ein Wesensallgemeines belegt auch die Allgemeingültigkeit des Wesensinhalts. Dagegen kann die Erfahrungsallgemeinheit nur durch Vergleich vieler Einzel-B.e belegt u. in Bezug auf den Grad der Gültigkeit erkannt werden. Auch die belegende Funktion des B.s ist für den Unterricht wichtig, da der Schüler ja nach Möglichkeit selbst Einsicht in den Gültigkeitscharakter der ihm zu vermittelnden allgemeinen Wissensinhalte erlangen soll. Doch ist seine Verwendung im Unterricht oft zu zeitraubend. Man wird sich daher oft mit der Heranziehung von *Kontroll-B.en* begnügen. Es empfiehlt sich auch, um die Gültigkeitsgrenze einer Regel anzuzeigen, gelegentlich auf *Gegen-B.e* hinzuweisen.

2. Als sittliches oder Erziehungs-B. bezeichnen wir eine sittl. Handlung, sofern sie dazu anregt, ebenso zu handeln. Wir unterscheiden 3 Arten des sittl. B.s:

a) Das *anziehende* B. macht den sittl. Wert einer Handlung anschaulich u. weckt dadurch das Verlangen, ebenso zu handeln. Auch erdichtete Schilderung oder mimische Darstellung einer sittl. Handlung kann in diesem Sinne zur Befolgung anregen. Durch Häufung ähnl. B.e kann die anziehende Wirkung grundsätzlich nicht gesteigert werden. Das Gegenstück des anziehenden ist das *abschreckende* B.

b) Das *ermutigende* B. zerstreut den Zweifel an der eigenen Kraft, eine als sittlich erkannte Handlung auszuführen. Die Ausführung durch andere stärkt das Vertrauen, es auch zu können, u. ermutigt zum Versuch. Naturgemäß ist hier Wirklichkeit der B.shandlung notwendig. Häufung der B.e sowie ihre Ausführung vonseiten der «Geringsten» verstärken die ermutigende Wirkung. Dem ermutigenden steht das *entmutigende* B. gegenüber, d.h. Verfehlungen anderer können das Vertrauen zur eigenen Kraft verringern.

c) Das *autoritative* B. besteht darin, daß auf Grund der Überzeugung von der überragenden sittl. Einsicht u. Güte einer Person deren Handlungen auch ohne eigene Einsicht in ihren sittl. Wert, etwa im Zweifelsfalle, befolgt werden. *Verführendes* B. liegt dann vor, wenn die Befolgung eines objektiv schlechten B.s auf Grund geglaubter Vorbildlichkeit der beispielgebenden Person in die Irre führt.

Die Einsicht vermittelnde Anschaulichkeit des sittl. B.s erklärt seine so oft betonte Kraft gegenüber bloßer sittl. Unterweisung, unterscheidet die B.sbefolgung aber auch von «blinder» triebhafter Nachahmung u. Gefühlsansteckung. Der Unterschied zwischen sittl. B. u. sittl. Vorbild (s. d.) kann kurz dadurch gekennzeichnet werden, daß das sittl. B. in der sittl. Handlung oder dem sittl. Verhalten, das sittl. Vorbild aber im sittl. Sein einer Person besteht. Doch besteht insofern eine enge Beziehung, als in jedem sittl. B. notwendig auch die Vorbildlichkeit der beispielgebenden Person erfaßt wird.

Schrifttum: H. Brück, Art. Beispiel in Roloffs Lexikon der Päd. I; Fr. W. Foerster, Jugendlehre (101.—110. Taus. 1922, Neuaufl. in Vorb.); K. Haase, Das Wesen des Vorbildes u. seine Bedeutung für die Erziehung, in: Vierteljahrsschr. für wiss. Pädagogik, H. 2/3 (1927). *K. Haase.*

Bekenntnisschule
(Konfessionelle Schule).

Es handelt sich hier nicht um die B. als schulpolitisches Problem (s. darüber die Art. Reichsschulgesetz u. Schulkampf), sondern um ihr Wesen u. ihre innere Begründung.

I. Wesen: Unter B. (konfessionelle Schule) verstehen wir mehr als eine Schule, in der Kinder des gleichen Bekenntnisses durch Lehrer dieses Bekenntnisses unterrichtet werden. Dieser Begriff der *äußern* B. war der im preuß. Volksschulunterhaltsgesetz von 1906 juristisch festgelegte, wobei die Möglichkeit bestand, kleineren Minderheiten anderer Bekenntnisse den Zutritt zur Schule vorübergehend oder dauernd, aber doch grundsätzl. ausnahmsweise zu gestatten. Das Wesen der B. wird vielmehr durch den *innern* Geist, der die ganze Unterrichts- u. Erziehungsarbeit mit den Ideen u. Kräften des betr. Bekenntnisses durchdringt, bestimmt. Man wird also kurz definieren: B. ist eine Schule, in der Kinder des gleichen Bekenntnisses von Lehrern dieses Bekenntnisses im Geist oder auf der Grundlage dieses Bekenntnisses unterrichtet u. erzogen werden.

II. Bekämpfung: Diese Schulform ist in einem bekenntnismäßig einheitl. Volk, in dem die Kräfte der Bekenntnisgemeinschaft lebendig sind, eine Selbstverständlichkeit. Zum Problem wurde sie erst durch den großen weltanschaul. Zersetzungsprozeß der letzten Jahrh.e u. vor allem durch die scharfen Auseinandersetzungen des Kampfes um das Reichsschulgesetz. Die Reichsverfassung (s. d.) brachte bekanntlich in Art. 146 neben der bisher als Regel bestehenden B. (Ausnahmen bildeten Baden, Hessen, Hessen-Nassau u. einige Bezirke der preuß. Grenzmark) als gleichberechtigte Schularten die Gemeinschafts-, die weltl. u. vielleicht die Weltanschauungsschule. Die Versuche, ein Reichsschulgesetz auf dieser Grundlage zustande zu bringen, zwangen neuerdings zum ernsten Nachdenken über die innere Begründung der B.

Die Notwendigkeit der B. wurde, im großen gesehen, von 3 verschiedenen Stand-

punkten aus in Frage gestellt: Die *erste* Gruppe sieht in der Schule eine Veranstaltung des Staates (staatl. Schulmonopol). Der Staat ist die höchste Instanz, der einzige Schulträger u. der Inbegriff aller Werte. Er kann u. muß daher die Schule allein innerlich gestalten. In keiner Weise darf er sie an außerstaatl. Weltanschauungsgemeinschaften ausliefern.

Die *zweite* Gruppe geht von der Erwägung aus, daß Bekenntnis Bindung u. Enge sei, das Wesen der Bildung aber in der Schaffung der autonomen, ganz auf sich selbst gestellten Persönlichkeit bestehe. Der deutsche Idealismus habe dieses Bildungsideal begründet, das im geraden Gegensatz zu dem von den Bekenntnisgemeinschaften geforderten stehe.

Die *dritte* Gruppe geht von dem Gedanken aus, daß vor allem die Volksschule die Grundlage einer einheitl. Volkskultur bilden muß. Das sei aber nur dann möglich, wenn in ihr die verschiedensten Kräfte sich auswirken könnten. Eine solche Schule der Volksgemeinschaft sei um so notwendiger, als in der B. eine verkehrte Verquickung oder Verflößung von Übernatur u. Bildung, von Religion u. Kultur erstrebt werde. Die Eigenständigkeit der irdischen Kulturbezirke werde dadurch angetastet. Selbstverständlich müßten die Weltanschauungsgemeinschaften ihre Kräfte in diese Schulen hineinstrahlen lassen, aber nicht auf dem Wege der innern Schulgestaltung, sondern durch die Persönlichkeit der Lehrer u. der Schüler. Nur so käme man aus dem «Ghetto» der Bekenntnisgemeinschaften heraus.

III. Innere Begründung: Demgegenüber ist die *innere Berechtigung* der B. zu betonen. Sie soll hier nur für die kath. Schule geboten sein.

Es soll nicht ausführlich dargelegt werden, daß für den Katholiken ein ausdrückl. Gebot seiner Kirche, das ihn zur B. verpflichtet, besteht u. den Besuch der nichtkath., neutralen u. gemischten Schule verbietet (C.I.C. can. 336 § 2, can. 1372 u. 1374; vgl. dazu J. Schröteler: B., Gemeinschaftsschule u. weltl. Schule im Lichte kirchl. Entscheidung des 19. Jahrh.s, in: Schule u. Erziehung XVI [1928] 161—197 u. auch Art. Codex Iuris Canonici).

Immer deutlicher setzt sich heute die Erkenntnis durch, daß vertiefte Bildung, wie sie die Schule bieten will, nur erreichbar ist, wenn eine möglichst innige Einheit der Erziehungsfaktoren, also des Elternhauses, der Schule u. der Bekenntnis- oder Weltanschauungsgemeinschaften, vorhanden ist. Durch nichts aber wird naturgemäß diese Einheit so sehr gefährdet wie durch die Verschiedenheit der weltanschaul. Richtungen derer, die gemeinsam am Werk der Jugendbildung schaffen sollen (s. Art. Weltanschauung u. Pädagogik).

Daß man Bildung überhaupt nur auf dem Boden einer einheitl. Weltanschauung zu gestalten vermag, wird in immer stärkerem Maß von der wissenschaftl. Pädagogik der verschiedensten Richtungen anerkannt. Das beweisen die Bestrebungen der innern Konzentration, die über die Bildungsatomistik hinausführen soll, u. die nur möglich ist, «wenn man einen erhöhten Punkt findet, von dem aus man die Landkarte überschaut». Das zeigen auch die immer zahlreicher werdenden Äußerungen führender Theoretiker, wie Spranger, Litt, u. vieler sozialist. Pädagogen.

Das läßt sich vom Begriff der Bildung aus auch leicht deutlich machen. Wenn man Bildung definiert als die Fähigkeit u. den Willen, die Gesamtheit der subjektiven u. objektiven Lebensgüter richtig zu werten u. diese Wertungen, soweit es nach der individuellen Anlage der Menschen möglich ist, in einer einheitl. geschlossenen Persönlichkeit zu verwirklichen, so wird die Bildungsarbeit wesentlich bestimmt durch den Umfang dieser Lebensgüter u. durch ihre Wertordnung. Die kath. Weltauffassung bringt zunächst das ganze Reich der seinshaften Übernatur, die nicht nur ein Jenseitsgut darstellt, sondern im Diesseits bereits beglückende Wirklichkeit ist, als den ersten u. höchsten Wert in die Bildungsarbeit hinein. Sie bejaht sodann die Gesamtheit der menschl. Fähigkeiten u. der objektiven Werte, ja sie bietet uns diese, da sie für die irdischen Güter negative Norm u. heuristisches Prinzip ist, umfassender u. reiner. Sie hilft uns namentlich, eine sichere Wertordnung zu finden. Der Katholik ist infolgedessen in der Lage, mit einer viel größeren Gewißheit das für die Bildung wesensnotwendige Wertsystem aufzubauen als anders gerichtete Weltanschauungen. Sie bewahrt vor einer Verkehrung dieser Ordnung, wie sie in den nichtkath. Bildungsidealen bald nach der einen, bald nach der andern Seite hin versucht wird. Die *Gesamtheit* der Wertordnung ist, da nur der Katholizismus die oben angegebenen Wertmaßstäbe in vollem Umfang anerkennt, von der aller andern Weltanschauungen verschieden, wodurch keineswegs in Abrede gestellt wird, daß in der außerkath. Welt viele echte Werte zu finden sind, die der Katholik dankbar seinem Wertsystem organisch einordnet. Die Auswertung dieser Werthierarchie wird im gesamten Unterricht ganz von selbst fühlbar, bes. aber in den Fächern, die über die Vermittlung rein technischer Fertigkeiten hinaus zum richtigen Werten selbst anleiten wollen (Gesinnungsfächer).

Diese Begründung der B. gilt für alle Schularten, vom Kindergarten bis zur Hochschule. Leider ist die Verwirklichung dieses Schulideals zur Zeit in vollem Umfang nicht möglich. Es muß aber als eine grundsätzl. kath. Forderung immer wieder herausgestellt werden. Die praktische Realisierung, namentlich

in der *höheren Schule,* kann allerdings vorläufig nur behutsam erstrebt werden, wobei für den einzelnen Fall immer die Gesamtheit der in Frage kommenden Gesichtspunkte sorgsamste Abwägung u. Berücksichtigung finden muß.

IV. Probleme: Die B. ist nicht nur eine *Forderung,* sondern auch eine *Aufgabe.* Ihre Seele ist die einheitl. geschlossene Lehrpersönlichkeit, die ganz aus dem Bekenntnis lebt u. den Geist des Bekenntnisses wie von selbst in die gesamte Schul- u. Erziehungsarbeit ausströmen läßt. Die B. ist fertig in den großen Linien des überzeitl. kath. Bildungsideals. Als einen Wesensbestandteil schließt dieses aber in sich, daß es den Anforderungen der Zeit u. allem echten Fortschritt der päd. Wissenschaft u. Praxis nach Möglichkeit entsprechen muß. Bes. das rechte Verhältnis von Bildungsgut u. Bildungssubjekt, von der allgemein menschl. u. der besondern individuellen Aufgabe des einzelnen vor allem in seinem Beruf, vom Ewigen u. den besondern Zeitforderungen, stellen den kath. Pädagogen in Theorie u. Praxis immer wieder vor neue Fragen, deren Lösung jeden Tag den Einsatz der ganzen Persönlichkeit ebenso verlangt wie die volle Beherrschung des Rüstzeuges, das Forschung, Intuition u. päd. Erfahrung bieten.

Die B. stört die einheitl. Volkwerdung nicht. Sie beschreitet vielmehr den Weg, der bei der leider vorhandenen weltanschaul. Zerrissenheit des deutschen Volkes allein gangbar ist. Sie begründet aus den tiefsten Motiven die große Verpflichtung, die der Katholik für die Gesamtheit seines Volkes hat. Gerade in ihr wird der für unsere Zeit so notwendige Versuch mit vollem Erfolg unternommen, eine einheitl. Persönlichkeit heranzubilden, die zu gleicher Zeit aufgeschlossen ist für die großen Fragen der Zeit, u. die bereit ist, mit allen Volksgenossen an den großen Aufgaben einer neuen Volkwerdung zu schaffen. Vgl. auch das Schulwesen der einzelnen Länder u. die Art. Reichsschulgesetz, Weltliche Schule, Gemeinschaftsschule (Simultanschule).

Schrifttum: J. Schröteler, Um die Grundfrage des Schulkampfes (1928); — Das kath. Bildungsideal, in Ztschr.: Mädchenbildung auf christl. Grundlage, Jhrg. 24, H. 11 (1928), S. 337—350; — Die Überwindung des Liberalismus im Bildungswesen, in: Stimmen der Zeit, Bd. 117, S. 255 bis 270 (1929); J. Kroh, Zur Frage der B. ([2]1928); E. Spranger, Das deutsche Bildungsideal in geschichtsphilosoph. Beleuchtung, in: Die Erziehung (1926/27); — Die wissensch. Grundlagen der Schulverfassungslehre u. Schulpolitik (1928); — Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften (1929); Th. Litt, Religion u. Kultur, in: Die Erziehung (1926); — Wissenschaft, Bildung u. Weltanschauung (1929); Fr. X. Eggersdorfer, Jugendbildung ([2]1929); L. Bopp, Die erzieher. Eigenwerte der kath. Kirche (1928); W. Landé, Höhere Schule u. Reichsvolksschulgesetz (1929); E. Föhr, B. oder Simultanschule in Baden? (1927); J. Antz, Der Geist der B. u. das kath. Lehrgut, in: Das Heilige Feuer, Jhrg. 14, H. 7, S. 369—382 (1927); H. Liebrecht, Die christl. B. im Urteil der modernen Pädagogik (1929). *J. Schröteler.*

Belgien (Bildungs- u. Erziehungswesen).

Das Schulwesen B.s ist von bes. Interesse; hat man es doch als das klassische Land für den Dualismus der weltl. u. der konfessionellen Schule bezeichnet. Der Unterricht ist nach dem Art. 17 der Verfassung (1831) frei. Laut Schulgesetz von 1920 ist den Eltern die freie Wahl der Schule unter Strafandrohung gegen alle, die diese Wahl durch irgend einen Zwang zu beeinflussen versuchen, sichergestellt. Über $^2/_5$ der gesamten Schülerzahl besuchen die «freie», d. h. die konfessionelle Schule.

I. Schulbehörden: Durch kgl. Beschluß vom 2. V. 1907 wurde die Unterrichtsverwaltung, die seit 1884 dem Ministerium des Innern zugeteilt war, einem neuen Ministerium für Wissenschaften u. Künste übertragen. Der Minister bildet die höchste Instanz. Entsprechend den 3 Abteilungen des Unterrichtswesens (Volksschulen, Mittelschulen, Hochschulen) gibt es eine *Zentralverwaltung* mit einem Generaldirektor an der Spitze, der dem Minister untersteht. An der Spitze jeder Abteilung steht ein Direktor. Für jede Schulgattung existiert ein aus 9—11 Mitgliedern bestehender *Verbesserungsrat* (conseil de perfectionnement), der unter dem Vorsitz des Ministers tagt. Die Aufsicht über die Mittel- (écoles moyennes) u. Volksschulen (écoles primaires) führen *Inspektoren.* Für die Mittelschulen gibt es: 1 Generalinspektor u. 8 Inspektoren. Außerdem ist eine *Lokalschulbehörde* da, bestehend aus dem Bürgermeister u. den Schöffen sowie 10 Mitgliedern, deren eine, nicht zum Gemeinderat gehörende Hälfte von der Regierung ernannt wird. Den Volksschulunterricht überwachen seit 1921: 2 Generalinspektoren, 33 Hauptinspektoren u. 184 Kantonalinspektoren oder -inspektorinnen. Die Ausübung der Inspektorfunktion ist an den Besitz eines Diploms geknüpft, das auf Grund einer schweren Prüfung ausgestellt wird. Die Gehälter sind von der Regierung wie folgt festgestellt: Generalinspektoren: 45 000—60000 Fr., Oberinspektoren: 40000—54000 Fr., Kantonalinspektoren: 27 000—40000 Fr., Inspektorinnen der weibl. Handarbeiten in den Mädchenschulen: 1. Klasse: 26000—37500 Fr., 2. Klasse: 21 000—34000 Fr. In mehreren großen Städten (1927: 33) hat der Gemeinderat einen bes. Inspektor (inspecteur spécial) aufgestellt, der dem Unterrichtsschöffen untersteht. Die Bischöfe üben die Aufsicht der Mittel- u. Volksschulen aus durch Vermittlung der betreffenden Inspektoren. Die Einrichtung ist verschieden in den einzelnen Diözesen.

II. Hochschulwesen: Die 4 *Universitäten* haben je 4 Fakultäten: Philosophie u. Philologie; Mathematik, Physik u. Naturwissenschaften; Rechtswissenschaft; Medizin. Lüttich hat außerdem eine techn. Fakultät, während Löwen als 5. eine theolog. Fakultät besitzt. Eine Reihe von *Fachschulen* sind den Universitäten angegliedert: In Gent: 1 Ingenieur-, 1 Kunst- u. Gewerbeschule; in Lüttich: 1 Kunst- u. Gewerbe- sowie 1 Bergbauschule; in Brüssel 1 polytechn. Schule; in Löwen die St. Thomasschule (Institut supérieur de Philosophie), 1 Ingenieur-, Bergbau-, Kunst- u. Gewerbeschule, 1 Landwirtschafts- u. Brauereischule; ferner 1 Schule für Staats- u. Sozialwissenschaften, 1 Handels- u. Konsular- sowie 1 Kolonialschule. Es gibt o. Professoren (festes Gehalt 60 000—75 000 Fr.), a. o. Professoren (50 000—60 000 Fr.). Zur Erlangung von Graden ist ein Zeugnis darüber erforderlich, daß man wenigstens 6 Jahre lang eine humanist. Schule mit Erfolg besucht hat.

Die Frequenz der Universitäten zeigt folgende Tabelle:

Jahr	Gent	Lüttich	Löwen	Brüssel
1909/10	1140	2748	2542	1075?
1026/27	1651	2308	3412	1172

1926/27 belief sich die Zahl der Fremden an den Hochschulen B.s auf 552 in Gent, 644 in Lüttich, 424 in Löwen u. 261 in Brüssel.

Außerdem gibt es 1 Provinzial-Industrie- u. Bergbauschule in Mons, 1 Webereischule in Verviers, 2 Brauerei-, 4 Handels-, 2 Schiffahrtsschulen, 1 Tierarzneischule, 2 Ackerbau- u. 2 Gartenbauschulen, die Militär- u. Kriegsschule sowie das kartograph. Institut in Brüssel für das Heer, 6 bischöfl. Klerikalseminare u. verschiedene theolog. Institute der relig. Orden. Brüssel hat ferner 1 Observatorium u. 1 Kgl. Akademie der Wissenschaften (3 Klassen: Mathematik u. Naturwissenschaften; Literatur-, Moral- u. Staatswissenschaften; schöne Künste, mit je 30 Mitgliedern) u. der Medizin. In Gent gibt es eine flämische Akademie. In Antwerpen besteht die Akademie der schönen Künste u. seit 1922 auch 1 Koloniale Universität, die junge Leute für die Tätigkeit in den Kolonien ausbildet. In Gent besteht seit 1926 eine freie Universität für höhere päd. Studien; ebenso in Brüssel u. Antwerpen. Bei den Universitäten Brüssel u. Löwen existiert eine Fakultät für das Doktorat in Pädagogik. Eine solche Fakultät wurde auch (Okt. 1928) bei den Universitäten Gent u. Lüttich errichtet.

Am 18. XI. 1922 wurde die universitäre Stiftung (20 000 000 Fr. für jede Universität) feierlich eingesetzt, die begabten Studenten, deren Eltern nur geringes Vermögen besitzen, die Mittel besorgt, ihre wissenschaftl. Bildung zu vervollständigen durch Zuteilung von Studienbörsen. Neulich wurde auch ein Fonds gestiftet, um die Forschungen auf allen Gebieten des Wissens zu fördern.

III. Das mittlere Schulwesen, das dem humanistischen oder dem Fachstudium dient, umfaßt einen höheren Grad: die Athenäen u. die Collèges, u. den niedern Grad, die Mittelschulen, die im großen u. ganzen den höheren Bürgerschulen (lateinlos) Preußens gleichen. Die Leitung der Athenäen u. Mittelschulen obliegt der Regierung, die das ganze Lehrpersonal ernennt. Die Gemeinden u. Provinzen können *Gemeinde- oder Provinzcollèges* eröffnen. Die Gemeinde kann auch mit kgl. Genehmigung eine private Mittelschule durch Zuschüsse u. Überlassung der erforderl. Räume für 10 Jahre unterstützen, sog. Collèges patronnés. Diese unterstehen der staatl. Aufsicht. In den Mittelschulen im engeren Sinne wird auch Rel.-U. von Geistlichen erteilt; doch kann jeder Schüler von ihm dispensiert werden, wenn zu Beginn des Schuljahres Eltern oder Vormund diesen Wunsch schriftlich dem Leiter der Anstalt unterbreiten.

Die Athenäen haben 3 Abteilungen: 1 griechisch-lateinische, 1 lateinische u. 1 moderne (neuere Sprachen u. exakte Wissenschaften). Die Zahl der kgl. Athenäen darf laut Gesetz vom 20. IX. 1884 20 nicht übersteigen.

Die Gehälter der Inspektoren, Rektoren u. Professoren werden von der Regierung festgesetzt u. belaufen sich auf: Allgem. Inspektor: 60 000 bis 75 000 Fr.; Inspektoren der allgem. Unterrichtsfächer: a) Unterstufe: 45 000—60 000 Fr.; höhere Stufe: 54 000—63 000 Fr.; Inspektoren über die besondern Unterrichtsfächer (Zeichnen, Turnen, Musik, Handarbeit): 40 000—54 000 Fr.; Inspektorinnen über weibl. Handarbeiten 38 000—50 000 Fr. Rektor: die Besoldung der ältesten Professoren plus eine Konstante von 4000 Fr.; Professoren: 24 000 bis 56 000 Fr.; Professor der Religion: 25 000 Fr. Um Professor zu werden, ist das Doktordiplom der Philosophie u. Philologie oder der Naturwissenschaften od. der Mathematik u. Physik erforderlich.

Die Frequenz der verschied. Schulen am 31. XII. 1927 erhellt aus folgender Tabelle:

Schulen	Zahl	Schüler
Kgl. Athenäen	26	8618
Gemeindecollèges	4	2027
Patronierte Collèges	9	1481
Bischöfliche Collèges	61	10 360
Collèges der religiösen Orden	41	9785
Private Collèges	19	2426

Die Mittelschulen (écoles moyennes) umfassen 3 höhere Bürgerschulklassen, denen gewöhnlich als Vorbereitungskursus 6 Jahre Volksschulunterricht vorausgehen. Der Staat kann 100 Knaben- u. 50 Mädchen-Mittelschulen eröffnen. Auch die Gemeinden können solche errichten oder eine Privatschule unterstützen (patronieren).

Das Gehalt des Direktors beläuft sich auf 21 000 bis 33 000 Fr., das der Regenten (Professoren):

18000—33000 Fr. u. das der Lehrer bei den vorbereitenden Klassen: 15000—28000 Fr. Das Gehalt der Lehrerinnen bei den Mittelschulen für Mädchen ist gleich groß. Der Direktor erhält auch eine Wohnung u. eine Heizungsentschädigung. Besondere Lehrer erhalten von 13000—26000 Fr. u. Religionslehrer 22000 Fr. Zur Heranbildung der Regenten oder Professoren dienen die Mittellehrerseminare: 2 Seminare (Normalschulen) für Knaben u. 4 für Mädchen. — Die relig. Orden haben 1 Seminar für Knaben u. 8 für Mädchen. Das Examen muß vor einer vom Staat ernannten Prüfungskommission abgelegt werden.

Der Besuch der Mittelschulen war am 31. XII. 1927 folgender:

Mittelschulen	für Knaben	Frequenz	für Mädchen	Frequenz
Staatliche	89	18758	46	8737
Gemeinde-	7	2739	10	2291
Patronierte	6	690	2	322
Bischöfliche . . .	58	9657	—	—
der religiösen Orden .	41	8429	252	29786
Private	23	1956	26	2367

Die Ausgaben für den gesamten Mittelschulunterricht beliefen sich für 1926 auf 45129704 Fr.

IV. Volksschulwesen: Gesetzlich anerkannt sind 3 Kategorien von Volksschulen: Kleinkinderschulen (écoles gardiennes), eigentl. Volksschulen, Abendschulen (écoles d'adultes). Diese Schulen können sein: a) *Gemeindeschulen*, d. h. von der Gemeinde verwaltet; b) *adoptierte* Schulen, d. h. Privatschulen, die den gesetzl. Vorschriften entsprechen u. die gegen ein entsprechendes Entgelt vonseiten der Gemeinde die Kinder aufnehmen, die ein Recht auf unentgeltl. Unterricht haben; c) *adoptierbare* Schulen, d. h. private, aber noch nicht adoptierte Schulen, die jedoch die für die Adoption geforderten gesetzl. Bedingungen erfüllen (geeignetes Lokal u. das Lehrpersonal geprüft). Weisen diese Schulen einen Besuch von wenigstens 20 Schülern auf, so werden sie vom Staate unterstützt u. seiner Aufsicht unterstellt. Die letzte Volksschulgattung sind die freien Schulen (d. h. Schulen ohne Staatsaufsicht u. -unterstützung). Sie stehen unter der Leitung von Geistlichen, die nicht die vorgeschriebene staatl. Prüfung abgelegt haben. Die Zuschüsse werden unter die 3 ersten Arten von Schulen verteilt u. sind gleich der Besoldung des Lehrpersonals ohne Unterschied zwischen den drei Arten von Schulen. Die Entschädigung für Lehrmittel ist zur Last der Provinzen. Heizung u. Instandhaltung der öffentl. Schulen ist Sache der Gemeinden. Die Unterstützung des freien Unterrichtswesens läßt aber vonseiten mancher Gemeinde noch viel zu wünschen übrig.

1. Kleinkinderschulen. Die Errichtung dieser verhältnismäßig wenig zahlreichen Anstalten ist in das Belieben der einzelnen Gemeinden gestellt. Der Stand der Kleinkinderschulen am 31. XII. 1927 ist aus folgender Tabelle ersichtlich:

Kleinkinderschulen	Zahl	Klassen	Lehrer u. Lehrerinnen	Schüler
Gemeinde- . . .	1290	2279	2356	77307
Adoptierte . . .	1040	2064	2083	87703
Unterstützte . . .	1336	2013	2026	80176

Von dem Lehrpersonal wird eine Prüfung verlangt. Es bestehen 35 Anstalten, an denen ein Fröbelscher Lehrkursus erteilt wird, u. die 1927 zusammen 356 Befähigungszeugnisse für Lehrerinnen an Kleinkinderschulen ausstellten.

2. Die eigentl. Volksschulen. Für den 31. XII. 1927 läßt sich folgende Tabelle aufstellen:

Volksschulen	Zahl	Klassen	Lehrpersonal	Schüler
Gemeinde- . . .	5077	15008	16945	419210
Adoptierte . . .	1971	7812	8343	248017
Unterstützte . . .	1295	4863	5260	136393
Zusammen	8343	27683	30548	803620

In derselben Zeit genossen 99,3 % Schüler unentgeltl. Unterricht; 10 % Schüler waren vom Religionsunterricht dispensiert. Die Ausübung des Lehrerberufs an den Volksschulen ist an den Besitz eines Diploms geknüpft, das auf Grund einer Prüfung ausgestellt wird. Ein von der Regierung ernanntes Zentral-Prüfungskollegium stellt ebenfalls rechtmäßige Diplome aus.

Die *Lehrerbildung* erfolgt durch die Normalschulen (écoles normales primaires). Es gibt staatliche u. private adoptierte Normalschulen. Die Provinzen u. die Gemeinden können auch solche einrichten. Die Dauer der Studien ist 5 Jahre, 2 für vorbereitenden u. 3 für eigentl. Normalunterricht. Am Ende des 5. Jahres muß das Endexamen vor einer vom Staat ernannten Prüfungskommission abgelegt werden. Für die Normalschulen gibt es eine besondere Inspektion. Inspektoren der Normalschulen erhalten eine Besoldung von 50000—62000 Fr.

Stand vom 31. XII. 1927.

Lehrerseminare	f. Lehrer	f. Lehrerinnen	Anzahl der Stud.	
			männl.	weibl.
Staatliche	9	7	569	772
Anerkannte Gemeinde- u. Provinz- . .	5	7	553	735
Anerkannte bischöfl. u. L. religiöser Orden	17	36	2151	3837

Das Gehalt der Volksschullehrer ist gesetzlich festgelegt u. beläuft sich auf 13000—26000 Fr. je nach der Zahl von Dienstjahren. Die Hauptlehrer erhalten dabei eine Direktionszulage von 2400 bis 4800 Fr., je nachdem die Schule 1—3 oder 4—6 oder mehr als 6 Klassen zählt. Die Besoldung der Lehrer(-innen) aus Ordensgenossenschaften beläuft sich auf die Hälfte des Gehalts des weltl. Lehrpersonals. Das Gehalt der Lehrerinnen bei den Kleinkinder- oder Fröbelschulen beläuft sich auf 80 % des Gehaltes der Volksschullehrer. Außerdem hat der verheiratete Lehrer Anspruch auf eine Wohnung oder eine Mietentschädigung von 600 Fr.

3. Die Abendschulen verfolgen den Zweck, denjenigen, welche nur mangelhaften Unter-

richt genossen haben, die Elementarkenntnisse beizubringen oder den in der Volksschule erhaltenen Unterricht zu wiederholen u. zu vervollkommnen.

Stand am 31. XII. 1927.

Abendschulen	Zahl	Schüler
Gemeinde-	1562	39460
Adoptierte	74	3476
Unterstützte	468	18329

4. Sämtl. *Ausgaben* für das öffentl. Volksschulwesen beliefen sich 1926 auf: a) für die Lehrerseminare 17 253 100 Fr., b) für das Volksschulwesen 494 293 101 Fr. Die Komitees zur Auslesung der Begabten disponierten 1925/26 über 6 867 000 Fr. u. haben 3343 Studienbörsen mit 2 713 579 Fr. bewilligt.

5. Techn. Unterricht. Außer den höheren techn. Schulen gibt es: (92) Industrieschulen (mit 23 000 Schülern, Knaben u. Mädchen), die dem Zwecke der Arbeiterbildung dienen; ferner (52) gewerbl. Fachschulen (mit 6236 Schülern) zur berufl. Weiterbildung des Arbeiters; (6) St. Lukas-Schulen (mit 2400 Schülern) zur Heranbildung von Handwerkern, Künstlern usw.

V. Gegenwartslage: Schulzwang existiert in B. seit 1913. Der Schulbesuch ist obligatorisch für alle Kinder vom 6. bis zum 14. Jahr. Das Schulprogramm der Volksschule umfaßt 4 Stufen von je 2 Jahren. Die Schüler können am Ende ihrer Schulpflicht eine Prüfung ablegen. Einen annähernden Maßstab zur Beurteilung des allgem. Bildungsniveaus in B. zeigt die allmähl. Verminderung der Zahl der Analphabeten. 1901 konnten 12,38%, 1905 = 9,65%, 1908 = 8,46% weder lesen noch schreiben. Am 31. XII. 1927 ist die Zahl der Analphabeten kaum 5% der Bevölkerung. Seit 1928 sind selbst die abnormen Kinder verpflichtet, eine für sie geeignete Schule zu besuchen, um den nötigen u. unentbehrl. Unterricht zu erhalten.

Die *Einheitsschule* hat bis heute nur einzelne Vertreter.

Unterhalt der öffentl. Schulen ist Sache der Gemeinden. Adoptierte oder adoptierbare Schulen werden von besondern Kommissionen unter Zusicherung der kirchl. Obrigkeit (Bischöfe) unterhalten. Rechtlich sind letztere unabhängig von Staat u. Gemeinde. Wenn sie die vom Gesetz vorgeschriebenen Bedingungen erfüllen u. sich der Schulaufsicht unterwerfen, werden sie vom Staat anerkannt u. erhalten dieselben Vorteile wie die Gemeindeschulen. *Koedukation* u. *Koinstruktion* besteht im allgemeinen nicht. Nur in einzelnen Fällen werden die Mädchen in die Mittelschulen für Knaben aufgenommen, u. nur dort, wo es keine Mittelschule für Mädchen gibt. Die Universitäten von Brüssel, Gent, Lüttich werden von einer zieml. Anzahl von Studentinnen besucht, bes. die naturwissenschaftl. u. philolog. Fakultäten. In einzelnen Privatinstituten erhalten die Mädchen eine humanist. Bildung, wenn sie sich auf die Universitätsstudien vorbereiten.

Lehrpläne, Schulordnung werden von der Regierung vorgeschlagen. Die Volksschulen richten sich alle nach den offiz. Vorschriften. *Elternabende* u. *Elternbeiräte* gibt es bis heute nicht.

Religionsunterricht wird in allen öffentlichen u. privaten Mittel- u. Volksschulen erteilt. Ungefähr 10% sind auf schriftl. Antrag der Eltern — wie das Gesetz lautet — dispensiert.

Schulärztl. Überwachung ist gesetzlich organisiert, wie auch die *Begabtenauslese.*

Schülerheime bestehen in jeder Provinz: körperlich schwache oder kranke Kinder finden dort Zugang u. erhalten Unterricht u. Erziehung nebst ärztl. Fürsorge. In den Schulen der großen Städte u. Gemeinden u. teilweise selbst in kleinen Dorfschulen wird der Unterricht durch *Lichtbilder* veranschaulicht.

Anstellung der Lehrkräfte ist Sache der Gemeinderäte, wenn es sich um Gemeindeschulen handelt; für adoptierte oder adoptierbare Schulen geschieht dies durch die Überwachungskommission jeder Schule im besondern.

Es gibt 3 *Lehrervereine,* 1 christl., 1 neutralen u. 1 sozialistischen. Ersterer zählt weitaus die größte Zahl der Mitglieder (ca. 10000).

Von den *Zeitschriften* ist «Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift» weitaus die wichtigste, nicht nur auf Grund ihrer großen Leserzahl, sondern auch wegen ihrer wissenschaftl. Höhe. Gegründet auf die thomist. Lehre, bietet sie dem Leser eine philos. u. wissenschaftl. Pädagogik u. eine echt christl. Lebensweisheit, auf welche dann die Erziehung vom individuellen u. sozialen Standpunkt aus gegründet wird. Unter Leitung der Mitarbeiter dieser Zeitschrift erscheint eine päd. Sammlung, welche bereits eine Anzahl beachtenswerter Arbeiten umfaßt.

Ein *staatl. Schulwesen für anomale* Kinder gibt es nicht. Diese Kinder sind aufgenommen in Privatanstalten unter Leitung von Schulbrüdern (Brüder der christl. Liebe) u. Schulschwestern. Diese Anstalten werden vom Staat unterstützt, wenn sie sich der Schulaufsicht unterwerfen. Die wichtigste dieser Anstalten ist das Institut der Brüder der christl. Liebe in Gent.

Die Schulfrage bleibt noch immer weithin eine Frage der Politik. Die Katholiken fordern mit Recht für ihre Kinder einen konfessionellen Unterricht unter Aufsicht des Staates. Die Liberalen u. Sozialisten sind noch immer Vertreter der neutralen Schule. Aber unter dem Drang des Weltkrieges hat eine Annäherung der polit. Parteiführer stattgefunden, u. die gesetzl. Bestimmungen betreffs der Besoldung u. Unter-

stützung der Lehrer aller vom Staat anerkannten Schulen sind von allen Parteien angenommen worden. Der Aufbau B.s hat also einen zeitl. Schulfrieden zustande gebracht. Eine Kommission, bestehend aus Abgeordneten aus den 3 polit. Parteien, hat es sich zum Ziel gesetzt, in gütlichem Einverständnis die Schulfrage zu lösen, einen beständigen Schulfrieden auf einer für alle gültigen Rechtsgrundlage unter Wahrung gesunder Konkurrenz zwischen Schulen aller Art zu stiften.

Schrifttum: V. Huisman, La question scolaire (Brüssel 1923; liberaler Vorkämpfer für weltl. Schule); B. Bouché, Un plan de l'organisation de l'enseignement en Belgique (Brüssel 1923); s. auch Fr. Schmidt u. O. Boelitz, Aus deutscher Bildungsarbeit im Ausland I (1928) 444—469; zur hist. Entwicklung s. Roloff, Lexikon der Pädagogik I 399; Rapports Triennaux sur la situation de l'enseignement primaire, moyen et supérieur en Belgique (1914 bis 1921); Annuaires de l'enseignement catholique (1911); E. Greyson, Hist. de l'Instr. publ. en Belgique (1875); Annuaires de l'Université Cath. de Louvain; Annuaires statistiques de la Belgique et du Congo (1927).

G. Siméons u. *F. de Hovre,* Gentbrügge.

Belohnung.

I. Wesen: Richtig angewandt, stellt die B. in der Schule wie auch im Elternhaus ein vorzügl. Erziehungsmittel dar. Eine B. solcher Art ist aber nicht mit einer Ausgleichung des Wertes, einer sog. Entlohnung, zu verwechseln. Das Kind, dem eine B. zuteil wird, muß sich vielmehr bewußt sein, daß es durchaus keinen Rechtsanspruch auf B. hat; es muß vielmehr frühzeitig angeleitet werden, zu erkennen, daß jede gute Tat ihren Lohn schon in sich selbst birgt. Durch die B. fällt der Erzieher ein Urteil über eine Willensanstrengung seines Zöglings. Stellt die B. also keinen Lohn im Sinne der Vergeltung dar, so kann sie doch als Erinnerungsmittel für Vergeßliche u. als Reizmittel zum Guten in der Erziehung bei richtiger Anwendung Bedeutung gewinnen. Wesentlich ist der Grundsatz, nur für *freiwillig* geleistete Arbeit eine B. zu gewähren.

II. Arten der Belohnung: Unsere heutige Schule wird sich der B. als Erziehungsmittel nicht so häufig bedienen, wie es ehedem geschehen, vor allem wird die Art, *Fleißzettel, Bilder, Bücher* u. dgl. als B. zu verteilen, nur wenig Freunde mehr finden. Ein solch ausgeklügeltes Lohnsystem begünstigt ein ungesundes Streben der Schüler u. züchtet in ihren Herzen die Anschauung, daß jede gute, auch nur zufriedenstellende Handlung eine entsprechende B. zur Folge habe. Menschen dieser Art müssen notgedrungen bald an der Gerechtigkeit dieser u. selbst jener Welt zweifeln. Die rechte Erzieherpersönlichkeit wird darauf bedacht sein, in der Austeilung jedweder B. ein gesundes Maß zu halten. Oft genügt schon ein Blick, eine aufmunternde Miene, ein Kopfnicken oder ein Wink des Erziehers, um im Schüler ein Gefühl der Freude über Gelungenes aufkommen zu lassen. Ein in kurze, treffende Worte gekleidetes *Lob* kann, richtig u. nicht zu oft angewandt, eine schätzenswerte Art von B. darstellen. Das Anschreiben rühml. Zensuren im Jahreslaufe wird in Volksschulen weniger Platz finden; dagegen vermögen lobende Bemerkungen treffender Art bei schriftl. Arbeiten oder in Zeugnissen schwach talentierte oder verzagte Schüler erheblich anzuspornen. Eine *Versetzung* auf bevorzugte Plätze als B. für Fleiß, Betragen oder beste Leistungen findet in der heutigen Gemeinschaftsschule keinen Anklang. Da, wo besondere Ehrenämter, wie Klassenordner, Vertrauensmann u. dgl., nicht nach dem Prinzip der Selbstverwaltung durch Wahl der Schüler verteilt werden, wird die Übertragung eines solchen Amtes durch den Lehrer als eine schätzenswerte Art der B. gelten. Auch die Gewährung besonderer Vergnügungen harmloser Art, sofern sie im Rahmen des Schullebens stehen, wie *Spaziergänge, Schulfeiern, Spiele, Erzählstunden* usw., kann als B. angesehen werden u. zu eifriger Arbeit anspornen. — Dem *vorschulpflichtigen Kinde* kann ohne Bedenken hie u. da eine B. in Form von kleinen *Geschenken* als Anreiz in Aussicht gestellt werden. Unsere Schule aber wird mehr u. mehr für das Leben arbeiten u. erziehen u. somit weniger in physischer als in psychischer Art belohnen.

III. Verwendung: Für die päd. Beurteilung der B. ist die grundsätzl. Frage nach dem sittl. Recht auf Lohn (vgl. die sittl. Beziehung zwischen Strafe u. böser Tat) von größter Bedeutung. Zunächst wird jeder einsichtige Erzieher nur äußerst *mäßig* von der B. Gebrauch machen. Der geliebte u. geschätzte Lehrer sichert sich Zucht u. Mitarbeit der Kinder auch ohne Anwendung äußerer Mittel. Falsch wäre es auch, das gute Talent an sich zu bevorzugen; es kommt mehr auf die Willensanstrengung u. auf geleistete Opfer an. Ferner sei die B. angemessen u. natürlich. Übermäßig angewandte B. züchtet statt eines gesunden Ehrgefühles eine ungesunde Ehrsucht. Jüngere Kinder erhalten häufiger eine B. als ältere. Die natürlichste B. für Kinder der oberen Jahrgänge ist in dem offenkundigen Vertrauen des Erziehers zu erblicken. Äußere Vorzüge des Kindes, sei es nun Reichtum, körperl. Beschaffenheit, Beweglichkeit oder anderes, werden vom gewissenhaft denkenden Erzieher nicht eigens belohnt; eine solche Art der B. wird von den Kindern als nicht gerecht empfunden u. gibt Anlaß zu feindseliger Gesinnung, zu Erbitterung, zu Neid u. Mißgunst in Schule u. Elternhaus. Vgl. auch die Art. Lob u. Tadel, Strafe.

Schrifttum: Sämtliche Lehrbücher der Pädagogik. *H. J. Scheufgen.*

Beobachten.

I. Begriff u. Wesen: B. ist eine aufmerksame, methodische, nach gewissen Gesichtspunkten planmäßig ausgeführte Wahrnehmung *(Meumann-Fröbes),* insofern von der einfachen Wahrnehmung verschieden, ob sinnlich bedingt oder geistig. Dieser Unterschied gründet sich auf die Westphalschen Bewußtseinsstufen. Die Wahrnehmung (s. d.) ist der Akt, welcher schlicht gegebene Inhalte erfaßt; deswegen ist sie Voraussetzung des B.s. Das B. ist Beachten u. Feststellen. Der Unterschied von der Aufmerksamkeit (s. d.) liegt darin, daß B. unterscheidendes u. zielbestimmtes Beachten u. Aufmerken ist, also Fortführung u. Erweiterung der 3. Aufmerksamkeitsstufe darstellt. Das Aufmerksamwerden ist der erste Grad des B.s. Weitere Stufen sind Zergliederung nach bestimmten Gesichtspunkten (Analyse), Abhebung (Abstraktion) einzelner Merkmale oder Erscheinungen oder Gegenstände, Ordnung u. Zusammenschau (Synthese). Daher fußt das B. auf der Aufmerksamkeit, welche die Gegenstandserfassung nebst Zergliederung u. Abhebung, sowie die Ordnung ermöglicht, die Gesichtspunkte oder Zielvorstellungen bereitstellt u. die Reproduktionsprozesse lebendig macht, um die Beobachtung zu verbreitern. Dadurch, daß das B. unter Leitung von Gesichtspunkten steht, zergliedernde u. beziehende Akte setzt, ist es immer ein Denkprozeß, nicht bloße Assoziation (s. d.) u. Reproduktion (s. d.) von Vorstellungen (wie die Assoziationspsychologie meinte).

1. Die Bedingungen des B.s können je nach dem Objekt u. der subjektiven Vorbereitung verschieden sein *(Fröbes).* Die 1. Forderung ist die Zielvorstellung, welche die beharrl. Aufmerksamkeitsrichtung festhalten muß. Durch die Zielvorstellung wird die Aufmerksamkeit gespannt u. eindeutig gerichtet; somit wird auch das zu Beobachtende verdeutlicht, u. es erscheinen die notwendigen Reproduktionsvorstellungen. 2. Forderung ist die Willensanspannung, das Wichtige zu entdecken u. nicht eher aufzuhören (Lichtenberg). 3. Forderung ist die Fülle von Gesichtspunkten der Beobachtung. Die günstigsten objektiven Bedingungen hat man am ruhenden Objekt. Handelt es sich um erwartete, aber schnell verschwindende Wahrnehmungen, so muß die Aufmerksamkeit rasch u. entschieden eingestellt, die Rechenschaft gleich nach dem Abklingen der Wahrnehmung gegeben werden. Dasselbe fordert die überraschende, unwillkürl. Beobachtung, was längere formale Schulung braucht. Bemerkenswert ist die abwartende Beobachtung, die nicht mit bestimmtem Ziel, sondern mit der allgemeinen Absicht zu beobachten auftritt (Goethe).

2. Da wir durch unsere Sinne nach außen gerichtet sind, ist die *Fremdbeobachtung* durch die Sinne der gewöhnl. Fall. Schwieriger ist die *Selbstbeobachtung* der innern oder seelischen Vorgänge. Sie entdeckt uns das (erkenntnistheoretisch) unmittelbar Bekannte (Abwehr des Materialismus), lehrt uns unsern Charakter erkennen, weil sie die bei uns wirksamen Motive zeigt, u. offenbart das religiöse Leben, dessen Wesen die innern, auf Gott gerichteten Handlungen sind. Die Beobachtung des fremden Ich ist Analogieschluß oder Kontaktverstehen (unmittelbare Wahrnehmung; *K. Bühler*). Das B. nimmt eine wissenschaftl. Form an, wenn es den Zweck wissenschaftl. Forschens hat. Man unterscheidet die Beobachtung des Naturforschers, mit der Sonderform des naturwissenschaftl. Experimentes; die Beobachtung des Psychologen u. das psycholog. Experiment mit dem päd. Experiment; die Wirklichkeitsbeobachtung (des Historikers, Berichterstatters, Juristen usw.; Stern, Baerwald, Claparède; E. Bernheim).

3. Die Beobachtungsbegabung beruht auf den angeborenen Typen der Aufmerksamkeit: tiefe des Forschers, verteilte des Praktikers, eindeutige u. beharrliche, willkürliche u. geistige Aufmerksamkeit. Es scheint eine sichere Korrelation mit der Intelligenz zu bestehen (Oppenheim, Breukink) u. mit der Schulleistung. Die Dispositionen zum B. (Beobachtungsdispositionen) sind entweder angeboren oder erworben. Der Erfolg ist am größten, wenn einerseits Neigung mit dem Erwerb der Gesichtspunkte Hand in Hand geht, anderseits die Übung mit den Kenntnissen wächst. Die Treue der Beobachtung wird gemessen durch die Aussageversuche über ein Bild *(Schröbler),* an der Wirklichkeit *(Stern),* an der Wiedergabe von gehörten Erzählungen *(Aall),* mit Bericht u. Verhör *(Stern).* In der Gesamtaussage fand Stern bei Schülern u. Schülerinnen eine Treue von 76 %, Rodenwaldt bei Soldaten von 79 %, Breukink bei etwas geschulten Erwachsenen 88 %. Die Hauptzüge werden meist richtig wiedergegeben; die Auffassung der Handlungen u. räuml. Beziehungen ist richtiger als die der Farben u. akzidentellen Erscheinungen. Die Suggestion ist stark bei autoritativem Fragen, also bei Kindern, Abhängigen usw. Fehlerbegründend wirkt auch die Gewohnheit *(Dauber).* — Zu beachten ist, daß mit der Treue der Beobachtung auch u. zuerst die Treue des beobachtenden Merkens gemessen wird.

4. Über die Entwicklung von der Wahrnehmung zur Beobachtung bemerkt *Stern:* Beim Kinde ist die Wahrnehmung zuerst diffus; aber schon im 1. Lebensjahr erfolgt die Ablenkung u. Hinwendung von einem Objekt zum andern als Keim der Aufmerksamkeit, schließlich die Aufmerksamkeit selbst als zentrale anlagegemäß bedingte Aktivität des Kindes. Das nächste ist die Bildbetrachtung in Stellung des Gesehenen unter gewisse Kategorien, in Deutungen oder

Ausspinnung (im 2. Jahre). Die eigentl. Beobachtung ist immer noch in allerhand Umspinnen des betrachteten Bildes mit Denk- u. Phantasieinhalten eingewickelt u. bleibt es noch lange Zeit. So konstatiert Stern schon für die Frühkindheit das Substanzstadium (1; 8½), das Aktionsstadium (2; 6½), das Relationsstadium (5; 1), je nach den verwendeten Wortarten. Diese Stufen gelten später wieder: das Substanzstadium für 7jährige: unverbundene Aufzählung von Sachen u. Menschen; mit 10 Jahren: das Bild erscheint als Beschreibung der menschl. Handlung (Aktionsstadium); Qualitäts- u. Relationsstadium mit 12 Jahren: Erklärung des Zusammenhanges (Stern, Oppenheim, Fröbes; Intelligenzprüfungen). *Cohn* u. *Dieffenbacher* fügen noch ein 4. Stadium hinzu, das kritisch referierende, das sich in den höheren Schulen besser beachten läßt: das Auftreten von Schlüssen u. ästhet. Kritik. Doch ist der Altersfortschritt unstetig; er weist auf eine Periodizität des geistigen Lebens hin. Die verschiedenen Aussagekategorien treten deutlich hintereinander auf u. sind meist sehr schnell vollständig. Bei Stern war der Fortschritt von Schülern zwischen 7 u. 14 Jahren nicht sehr groß für den Umfang des Wissens; derselbe erreicht früh sein Maximum. Wesentlich größer war der Entwicklungsfaktor in der Spontaneität. Das Verhältnis des Berichtes zum Verhör verschiebt sich immer mehr zugunsten des Berichtes. Die Widerstandskraft gegen die Suggestion nimmt beständig zu, von 50% bei den 7jährigen auf 80% bei den 15jährigen. In der allgemeinen Aussagetreue fehlt größtenteils der Altersfortschritt; wenigstens ist das Wachstum nur sehr gering u. nur partiell, beschränkt sich auf das Verhör u. darin auf Suggestiv- u. Farbenfragen. *Schröbler* u. *Meumann* dachten (sensualistisch) für die Ursachen der Entwicklung an die wachsende Auffassung der Umwelt (Apperzeption); *Stern* bezog die Kategorien auf die Bearbeitung, die am Erlebnis durch spontane Dispositionen vorgenommen wird: die Stadien gehen auf das Interesse u. sind teleologisch bedingt gemäß ihrer objektiven Wichtigkeit für das werdende Kind. Die Beobachtungsentwicklung geht als Anpassungsfähigkeit an immer neue Aufgaben: quantitativ auf immer Schwierigeres, qualitativ auf neue Kategorien.

5. Über die Beobachtungsunterschiede bei den Geschlechtern (Kindern wie Erwachsenen) stehen sich noch die Aussagen der Forscher gegenüber; sie scheinen im allgemeinen gering, nur in der Entwicklung ist der Fortschritt etwas differenziert. — Die Mängel der Beobachtung beim Kinde sind: Mangel an Gesichtspunkten u. Reproduktionen, an Einheitlichkeit u. Beharrlichkeit; Richtung auf das Äußerliche, Schwierigkeit der *Innenbeobachtung* (Gewissenserforschung). Das B. selbst eilt dem sprachl. Ausdruck ziemlich weit voraus.

II. Pädagogik des Beobachtens: 1. Die Übung der Beobachtung untersuchte *Borst* durch Wiederholung des Versuches an immer neuen Bildern: sie besserte sämtl. Aussageelemente. Die *Erziehbarkeit* wurde von *Oppenheim* geprüft, indem die Kinder auf ihre Fehler nach dem Versuche aufmerksam gemacht wurden. Die Treue wuchs in Zeiträumen von je ¼ Jahr von 74 : 81 : 82½%. Beim Bericht stieg der Umfang beträchtlich; Treue u. Spontaneität des Wissens blieb ziemlich gleich. Beim Verhör wuchs die Treue bedeutend; ganz bes. bei den Suggestivfragen (50 : 72%). Die Bestätigung bei Erwachsenen gab *Breuking*.

2. Daraus folgt die Möglichkeit u. Bedeutung der formalen *Schulung* des B.s durch fortgesetzte u. systemat. Übungen. Sie hat zu beginnen am ruhenden Objekt; dabei macht Stern auf die Mängel der Montessori-Methode (s. Art. Montessori, Maria) aufmerksam, welche das systemat. Schullernen verfrüht, indem sie nur eindeutige Beschäftigung beim Kinde zuläßt u. jede Sinnestätigkeit scharf isoliert: in einer Mehrdarbietung solle man vor allem dem Kleinkinde Freiheit in der Auslese u. der allmähl. Ausgestaltung seiner Kenntnisse lassen. Es folgt die Schulung am erwarteten Objekt, am überraschenden; abwartende Beobachtung an der Wirklichkeit; u. schließl. B. innerl. Vorgänge wegen der Wichtigkeit für die Entwicklung des Charakters u. des religiösen Lebens. Was die Methode des B.s bedeutet, zeigt die Signalementslehre von *Schneickert* (1908): es ist ein ins kleinste durchgeführtes Verfahren, alle Besonderheiten des Gesichtes in Urteile zu übersetzen (das «gesprochene Porträt» der Pariser Polizeischule).

3. Das *Anwendungsgebiet der Schule* sind das Bestimmen ruhender Objekte (Bilder, Pflanzen usw.), Schulexperimente (physikal.), Beobachtung von wirkl. Vorgängen (Schullüge!), Erforschung u. Wiedergabe seelischer Erlebnisse (schon vom Schulneuling an).

Schrifttum: Beiträge zur Psychologie der Aussage, hrsg. von W. Stern (1903—1906); Larguier des Bancels, La psychologie judiciaire, in: Année Psychologique, Jhrg. 12 (1906); Breukink, Über die Erziehbarkeit der Aussage, in: Ztschr. für angew. Psychol., Jhrg. 3 (1910); Cl. u. W. Stern, Erinnerung, Aussage u. Lüge in der ersten Kindheit (³1922); W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit (⁵1928). Dazu die Lehrbücher von Fröbes II (³1929) 130 ff.; J. Geyser, Ebbinghaus-Dürr usw. *J. Engert.*

Beobachtungssystematik u. Schülerbeobachtung.

[B. = Beobachtung.]

Beobachtung ist jede willkürl. Wahrnehmung eines Sachverhaltes zur Erreichung eines bestimmten Zieles. Sie ist in der Erziehung von jeher angewendet worden. Ihre *Systematik* baut sich erst jetzt allmählich aus. Sie ist für den

Erzieher notwendig zunächst als *Selbst-B.*, um seine Persönlichkeit an sich, wie auch in ihrer Reaktionsweise auf den Zögling kennen zu lernen. Vor allem muß der Erzieher die *Fremd-B.* pflegen, von der hier die Rede ist. Sie kann eine *zufällige* sein, muß aber im Dienste der Erziehung *systematisch* gepflegt werden. Die systemat. B. kann wieder zweifach sein: a) *umschreibend;* an der Hand etwa eines der bekannten umfangreichen *B.sbogen* wird die Persönlichkeit in ihrem ganzen Umfange umschritten u. ein Allgemeinbild aufgestellt. Diese Methode verlangt mehr psycholog. Fachkenntnis u. Zeit, als in der Schule meist vorausgesetzt werden kann. b) Die *erklärende* B. sucht zunächst eine bestimmte Frage zu klären (etwa bes. gute u. schlechte Leistungen). Sie geht dann systematisch von einer Fragestellung zur andern, bis die Kenntnis der Persönlichkeit hinreichend gefunden zu sein scheint. Diese *B.sweise* scheint in der Schule die aussichtsreichste zu sein. Man beginnt bei den schlechten Schülern u. geht zu den guten über, um sich schließlich, in den letzten Schuljahren, dem Mittelgut zuzuwenden. Sie ist möglich bei geeigneter *Technik.* Man macht während der Schulstunde Stichwortnotizen, die möglichst bald ausgeführt u. überlegt werden müssen. Monatlich oder vierteljährlich werden größere systemat. Zusammenfassungen vorgenommen. Eine solche B. ist die notwendige Ergänzung u. Fundierung der päd. Intuition, verinnerlicht das Verhältnis zum Schüler u. zur Klassengemeinschaft, bewahrt vor Schematismus, dem Tod jeglicher Pädagogik, ergänzt den modernen Arbeitsunterricht u. wird gleichzeitig von ihm gespeist, ist notwendig, wenn die Berufsberatung in ihrem heutigen Umfang nicht sinnlos werden u. die Erziehungsfürsorge die so notwendige Unterstützung durch die Schule finden soll. Siehe auch die Art. Personalerziehungsbogen u. Psychologie.

Schrifttum: M. Muchow, Anleitung zur psychol. B. von Schulkindern (⁶1926); F. Giese, Handbuch psychotechn. Eignungsprüfungen (²1925); W. Döring, Untersuchungen zur Psychol. des Lehrers (1925); O. Lipmann, Psychol. Schul-B., in: Ztschr. für angew. Psychologie, Bd. 17; H. Bogen, Psychol. Schüler-B. im Dienste der Berufsberatung, in: Ztschr. für päd. Psychol. u. experim. Pädagogik, 21. Jhrg. Doch wird in die eigentl. Systematik der erklärenden B. hier nicht eingeführt, über die der Verf. ein Büchlein vorbereitet. Einzelnes Wertvolle in H. Bogen, Psycholog. Grundlegung der prakt. Berufsberatung (1927). Vorerst: J. Bappert, Die systemat. B. in der Schule, in: Schulbote für Hessen, 7. VIII. 1926; ebenso in: Deutsche Schule a. d. Saar, 1. V. u. 1. IX. 1924, 15. XI. 1925, u. Preuß. Lehrerztg., 3. XII. 1925. *J. Bappert.*

Bergmann, Konrad Arnold.

Geb. am 4. X. 1883 in Karlsruhe, widmete sich an den Universitäten Freiburg (Finke), München, Berlin, Heidelberg (Promotion bei Hampe) philos., histor. u. philolog. Studien u. wurde nach dem philolog. Staatsexamen 1914 *Professor* in Karlsruhe u. 1928 *Direktor* der Lehrerbildungsanstalt Freiburg i. Br. Neben Dramen, Novellen u. Reiseberichten veröffentlichte er außer einer Reihe päd. Aufsätze: Die Bedeutung des Nibelungenliedes für die deutsche Nation (1924); Das ethische Bildungsziel der höheren Schule (1925); Histor.-polit. Betrachtungen zur europ. Geschichte (1927).

Mehr als die Erziehungswissenschaft betont B. gerade das Künstlerische u. Schöpferische im Erziehungsvorgang. Das wertvollste päd. Schrifttum ist ihm die Weltliteratur u. die Weltgeschichte die größte Erzieherin. Im Kampf für Pascal u. Leibniz gegen Descartes u. Kant ficht er gegen den Unterrichtsmechanismus, der für ihn die Folge eines philos. Rationalismus, eines theol. Kalvinismus u. polit. Absolutismus ist. Ausgehend von der christl. Einmaligkeitslehre vom Menschen u. dem kath. Wandlungsgedanken, tritt er für eine organ. Auffassung des Bildungsbegriffs ein, den er vor allem praktisch in seiner Lehrerbildungsanstalt in oft origineller Weise zu verwirklichen sucht. *J. Spieler.*

Bergmann, Paul.

Geb. am 3. XII. 1859 in Blumberg (Sachsen), besuchte das kath. Lehrerseminar zu Bautzen, seit 1879 an den kath. Volksschulen Dresdens tätig, bis 1924 Direktor der 4. kath. Volksschule daselbst, z. Z. Dozent für Methodik des kath. Rel.-U. am Päd. Institut der Techn. Hochschule Dresden, gab mit Hofprediger Dienst u. Direktor Rößler das 5bändige Lesebuch «Kinderfreund» mit Fibel für die kath. Volksschulen Sachsens, mit Dresdener Schulmännern das Rechenbuch für Volksschulen in 5 Heften heraus. Katholischerseits gilt er zur Zeit als Hauptvertreter der psycholog. Behandlung der Bibl. Geschichte, die er auf dem 2. Münchner Katechet. Kurs 1906 erstmals öffentl. an «Jesus u. die Samariterin» mit einer Oberklasse u. seitdem auf großen religionspäd. Tagungen in mehr als 50 Städten Deutschlands u. Österreichs zeigte. Er fordert, mit dem bibl. Tatsachenverlaufe auch die Seelenvorgänge der beteiligten Personen aufdecken, miterleben u. verwerten zu lassen, so daß die Schüler möglichst eigentätig unter Zurücktreten der Lehrerfrage die im Bibelwort verborgenen Heilswahrheiten herausarbeiten u. in Willensakten auf das wirkl. Leben anwenden. Im Gegensatz zu Knechts (s. d.) Kommentar, der die Bibl. Geschichte als Nur-Dienerin des Katechismus benützt, tritt B. für die möglichste Selbständigkeit der Bibl. Geschichte als Offenbarungsquelle ein, sucht den Schülern ein zusammenhängendes Leben Jesu zu bieten u. fordert christozentr. Behandlung auch des Alten Testaments. Seine method. Forderungen hat er niedergelegt in

Bibl. Leben aus dem Neuen Testament I u. II (1920), Neugestaltung des Bibl. Geschichtsunterrichts (1925), Das hl. Meßopfer mit seinen Weltanschauungs- u. Lebenswerten seelenerzieherisch dargestellt (1928), sowie in zahlreichen Lehrproben in den Münchner Katechet. Blättern seit 1906 bis heute. Eine zeitgemäße u. bis jetzt unübertroffene Verbesserung u. Weiterbildung des Schülerhandbuchs bietet er in seiner «Kath. Schulbibel» ([2]1929, mit 71 Fugelbildern in Kupfertiefdruck). Darin ist erstmals der Versuch gemacht, am Heilsfaden der Kopfzertreter-Verheißung die christozentr. Erziehungsstufen im Alten Testament zusammenhängend zu zeigen. *J. Spieler.*

Bergmännische Berufsschule.

B. B.n wurden im Anschluß an die Übernahme der Steinkohlengruben an der Saar zuerst durch den preuß. Staat 1869 als allg. Fortbildungsschulen eingerichtet u. 1900 berufskundlich ergänzt. Die *Schulpflicht* wurde durch die Arbeitsordnung ausgesprochen. Ähnlich im Mansfelder Gebiet 1904 u. auf den staatl. Gruben in Schlesien 1905. In Sachsen waren die jugendl. Bergarbeiter seit 1876 zum Besuch des Fortbildungsschulunterrichts zunächst in den Klassen der ungelernten Arbeiter verpflichtet. Sie wurden später in besondern Bergarbeiterklassen zusammengefaßt, in denen seit 1921 fachl. Unterricht erteilt wurde. Im rheinisch-westfäl. u. im linksrhein. Kohlengebiet wurden b. B.n erst 1921 errichtet. Die Gemeinden sprechen die Schulpflicht durch Ortssatzung aus, auf Grund deren die Westfäl. Berggewerkschaftskasse b. B.n einrichtete, die vom Oberbergamt als Ersatz der gemeindl. Berufsschule anerkannt wurden. Die Schulpflicht ist für 3 Jahre bis spätestens zum vollendeten 18. Lebensjahr für alle über u. unter Tage beschäftigten jugendl. Arbeiter ausgesprochen. Dabei besuchen die gewerbl. Lehrlinge der Zechenwerkstatt meistens die Fachklassen der gemeindl. Berufsschule.

Trägerin im Ruhrkohlengebiet ist die Westfäl. Berggewerkschaftskasse, die die gesamten Unterrichtskosten bestreitet. Doch stellen in der Regel die Gemeinden die Schulräume u. tragen die Kosten für Heizung, Beleuchtung u. Reinigung. In den übrigen Gebieten sind gleiche oder ähnliche Körperschaften der Arbeitgeber Träger der b. B.n.

Der *Unterricht* liegt außerhalb der Arbeitszeit u. umfaßt bis 8 Stunden für jede Woche. Neben Berufs- u. Bürgerkunde, Rechnen u. Raumlehre sowie Zeichnen werden bes. Bergkunde u. die erste Hilfe bei Unglücksfällen behandelt. Dazu tritt die Pflege von Sport u. Spiel.

Lehrkräfte wirken hauptsächlich nebenamtlich (863 i. J. 1926). Der Unterricht in der Bergbaukunde wird von Fachleuten erteilt. Als hauptamtl. Kräfte sind Bezirksschulleiter berufen, deren Zahl im Oberbergamtsbezirk Dortmund z. B. 5 beträgt. Schulaufsichtsbehörde ist das Oberbergamt, dem ein besonderer Verwaltungsausschuß zur Verfügung steht. Oberste Schulaufsichtsbehörde ist der Minister für Handel u. Gewerbe. Die günstige Entwicklung im Saargebiet ist dadurch beeinträchtigt worden, daß hier berg- u. landfremde Lehrkräfte den Unterricht erteilen.

Nach der Zählung von 1926 waren 14680 Schüler in den b. B.n eingeschult (also etwas weniger als 2 % sämtl. Berufsschüler). Davon befanden sich 8464 in Städten u. 6216 in ländl. Orten. Die b. B.n sind bisher stark werkbetonend u. in ihrer Bildungsidee, in ihrem fachl. Ausbau noch nicht soweit entwickelt wie die übrigen Berufsschulen (s. d.). Gerade hier aber ist die Vertiefung des Erziehungs- u. Bildungsgedankens aus technisch-wirtschaftl., sozialen u. kulturellen Gründen von ganz bes. Bedeutung. Für den Ausbau dieser Schulen gelten dieselben Richtlinien wie für den Ausbau der Berufsschulen überhaupt. Neuerdings gehen die Zechen der Vereinigten Stahlwerke unter Führung des «*Dinta*» (= Deutsches Institut für Techn. Arbeitsschulung) zur planmäßigen prakt. u. theoret. Lehrlingsausbildung des bergmänn. Nachwuchses über.

Schrifttum: Siehe Art. Berufsschulen.

W. Franzisket.

Bergson, Henri.

B., einer der führenden französ. Philosophen, geb. in Paris am 18. X. 1859, daselbst Professor an der École norm. supér., später am Collège de France. B.s «Évolution créatrice» (1907) enthält alle Grundideen seines Systems sowie dessen Sicherung gegen erkenntnistheoret. (Intellektualismus, Empirismus u. Rationalismus) u. metaphys. (Materialismus, naturalist. Monismus) Gegner. B. ist Vertreter einer irrationalist. Lebensphilosophie, die das begrifflich nicht zu erfassende «Leben» als «mobilité même» anspricht.

Erfaßbar ist es nur der «intuition» als «jener Art von intellektueller Einfühlung (Sympathie), kraft deren man sich in das Innere eines Gegenstandes versetzt, um auf das zu treffen, was es an Einzigem u. Unausdrückbarem besitzt». Die «dialectique» setzt die «intuition» voraus u. sucht deren Gehalt begrifflich festzulegen, was nie voll gelingt. Im tiefsten Grunde ist das «Leben» substanzlose, rein dynamische «continuité de changement», u. diese wieder ist identisch mit der von der mathematisch-physikal. «Zeit» verschiedenen «durée réelle». Verräumlicht jene zugleich den lebendigen Zeitfluß u. läßt ihn erstarren, zerteilt sie ihn in disparate Momente, so ist diese eine «conservation du passé dans le présent», also fortdauernde u. in jedem Augenblick ein Neues u. Unvorhersehbares, Unerrechenbares schaffende «Dauer», deren Wesen nur als ständig schöpferischer «Geist» angesprochen werden darf. Denn dem «Psychischen» allein eignet im Gegensatz zum Physischen die «Solidarität» u. «gegenseitige

Durchdringung». Die «Materie» ist die entspannte Spannung der durée, ohne jedoch ganz von dieser frei zu sein; sie ist «extension» im Gegensatz zur «tension» der durée, daher Gegenstand nicht der Intuition, sondern des zerteilenden, atomisierenden u. mechanisierenden, den Lebensstrom der durée verräumlichenden Intellektes. Schau u. Denken wirken unter Vorherrschaft der ersteren in der Philosophie zusammen. Diese betrachtet also gegenständlich die schöpferische Dauer des Lebensstromes samt seiner Erstarrung in der Materie, während die rein ästhet. Intuition der Kunst reine, vom Intellekt freie Schau ist. Ist die durée identisch mit dem «Geist», u. ist dieser selbst «élan originel de la vie», so ergibt sich für B.s Anthropologie eine Freiheitslehre, die zugleich B.s Metaphysik in die Nähe des — freilich irrationalistisch verstandenen — deutschen Idealismus bringt u. die Weltentwicklung als freie Schöpfung des Lebens im Sinne von dessen dynamischer, unmechanisch-organischer Wesensentfaltung faßt. Das Verhältnis von Leib u. Seele ist dementsprechend so zu bestimmen, daß das Psychische das Primäre u. das Physische lediglich vom Psychischen selbst geschaffenes Werkzeug des Geistes ist. Die bloße Assoziationspsychologie verkennt dieses Wesen des Geistes als stets neuschaffender durée, u. die Annahme der körperl. Reizvorgänge als Bedingung seelischen Erlebens verkehrt die Überordnung des Geistigen über das Körperliche, das vielmehr voluntaristisch-dynamisch als Schöpfung des Geistes zu gelten hat. Weil unabhängig vom Körper, ist der Geist unsterblich. Ist dieser das Wesen alles Seins, u. ist er zugleich stets neuschaffend, so fällt ebensowohl jeder materialistische Mechanismus wie jeder vorherbestimmte Finalismus als metaphysische Position, so sehr sich in der «évolution créatrice» finales Geschehen findet u. die «Solidarität» alles nur nach der jeweiligen Bewußtheitsstufe verschiedengradigen Seienden in der Einheit des schöpferischen Lebens begründet ist.

Für Ethik, Pädagogik u. Religionsphilosophie ergeben sich aus allem wichtige, von B. jedoch bisher nicht systematisch begründete Folgen: Die Philosophie der «Freiheit» verlangt unbedingte Entfaltung personaler Wesenhaftigkeit, die Intuition als «Sympathie» fordert ethisch die Liebe als das zur Solidarität einigende Prinzip, das wieder nur die ethische Konsequenz der Geistsolidarität alles Seins sein kann u. päd. jedem sich abtrennenden Individualismus widerspricht, doch innerhalb der Solidarität die Einigung der Individualitäten verlangt. Daß in einer ausgebauten Religionsphilosophie pantheist. Einschläge von B. vertreten werden müßten, ergibt sich dann, wenn die durée des schöpferischen Lebens mit «Gott» gleichgesetzt würde, der dann freilich immer noch im Gegensatz zum naturalist. Monismus ein «schöpferischer u. freier» Gott im Sinne der B.schen «Freiheit» bliebe. Ebensowenig aber wie im deutschen Idealismus ein wirkl. Ausgleich von Person u. Gemeinschaft, von Gott u. Schöpfung, personaler Entscheidung u. Wesensnotwendigkeit, Freiheit u. Bindung gelungen ist, ebensowenig bei B., so sehr man B.s Kampf gegen Naturalismus u. Metaphysikscheu anerkennen wird. In Deutschland kann man B.s Tendenzen als parallele Erscheinung am ehesten noch *R. Eucken* gegenüberstellen. Auch zu *Fichte* u. *Hegel* lassen sich Linien ziehen. In Frankreich tritt der Neuthomismus heute als bewußter Gegner des weitverzweigten Bergsonianismus auf. Daß B. auf die deutsche Lebensphilosophie (s. d.) Einfluß gewinnen mußte, ist ohne weiteres ersichtlich.

Schrifttum: B.s Schriften sind vollständig aufgeführt in Fr. Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie V: Die Philos. des Auslandes, hrsg. von Tr. K. Oesterreich ([12]1928) 56—58; daselbst S. 78 f. die große Literatur über B.; B.s zeitgeschichtl. Einreihung in die französ. Philosophie der Gegenwart am besten bei I. Benrubi, Philos. Strömungen der Gegenwart in Frankreich (1928); B.s allgemeine Stellung im französ. Geistesleben bei E. R. Curtius, Die literar. Wegbereiter des neuen Frankreich (1919), u. in weiterer Umspannung bei E. R. Curtius, Französ. Geist im neuen Europa (1925); B.s wichtigste Werke deutsch bei Eug. Diederichs in Jena; die Stellung B.s zur deutschen Lebensphilosophie, bes. im Verhältnis zu Dilthey, bei M. Scheler, Vom Umsturz der Werte (1919), Bd. 2: Versuche einer Philos. des Lebens; H. Rickert, Die Philos. des Lebens ([2]1922); R. Müller-Freienfels, Die Philos. des 20. Jahrh.s in ihren Hauptströmungen (1923). *Th. Steinbüchel.*

Berlitzschulen.

I. Wesen, Geschichte, Einrichtung: Die B. (Berlitz Schools of Languages) sind Institute, in denen Erwachsenen u. Kindern, einzeln oder in Zirkeln, von ausländ. Lehrkräften neusprachl. Unterricht mit besonderer Hinsicht auf die prakt. Verwendung der Fremdsprache erteilt wird.

Die erste der B. wurde 1878 von M. D. Berlitz in Providence (Ver. Staaten) errichtet. Es folgten Gründungen in Neuyork, Paris, Berlin, London. 1900 bestanden 100 B., 1912: 310. Im Weltkriege ging, bes. in Deutschland, eine Reihe von B. ein, u. zwar hier hauptsächl. die von Franzosen u. Engländern geleiteten. Entsprechend wurden im Auslande B. mit deutschen Leitern geschlossen. Der Wiederaufbau der B. setzte im Auslande 1919, in Deutschland erst 1924 ein. Zur Zeit bestehen 200 B., davon in Deutschland 30. Die Gesamtleitung hatte bis zu seinem Tode Generaldirektor *Berlitz* († 6. IV. 1921 in Neuyork). Die päd. Oberleitung hat z. Z. V. Harrison-Berlitz in Neuyork. Normalschulen, die von solchen Lehrpersonen besucht werden, die später B. als Direktoren vorstehen oder in ihnen unterrichten wollen, sind in Neuyork, London, Paris u. Berlin eingerichtet. Die deutschen B. unterstehen der Generaldirektion in Berlin.

II. Unterrichtsgestaltung: Die Methode der B. macht Anspruch darauf, zu sein «l'application méthodique des lois naturelles qui permettent d'apprendre une langue étrangère par un séjour à l'étranger» (Berlitz). Ihr Hauptunterrichtsgrundsatz ist: «Association directe de la

pensée avec la langue étrangère sans l'intermédiaire de la langue maternelle» (Berlitz). Den Unterricht in B. eröffnet daher ein *Anschauungs- u. Sprechkursus*, dem die Aufgabe zufällt, Begriffe des Schülers von Gegenständen seiner Umwelt mit den betr. Worten der Fremdsprache zu assoziieren. Im *Übungskursus* soll die Verbindung von Begriff u. Wort sich immer leichter vollziehen u. Sprachfertigkeit erreicht werden. Im *Kursus für Fortgeschrittene* soll der Schüler derart gefördert werden, daß er nicht nur über Gegenstände des tägl. Lebens, sondern auch über Gegenstände techn., kaufm., literar., wissenschaftl. Art mit einem Ausländer idiomatisch richtig sprechen kann. Einen *phonet.* Vorkursus, wie er bei Erteilung einer neueren Sprache in unsern mittleren u. höheren Schulen üblich ist, kennt die B. nicht, da sie nicht von dem einzelnen Laut, sondern dem Klangwortbilde der Sprache überhaupt ausgeht. Das Ohr des Schülers soll sich von Anfang an an die fremden Laute gewöhnen, auch an die schnelle Aufeinanderfolge der Laute; daher spricht der Lehrer nur in der 1. Stunde langsam u. deutlich, von der 2. Stunde ab in der bei ihm übl. Weise; daher wechseln die Lehrer, wenn irgend möglich, von einer zur andern Stunde. Einführung in die Literatur erfolgt unter Beachtung psycholog. (Beginn mit der Literatur der Gegenwart) u. prakt. (Ziel: Sprechenlernen) Gesichtspunkte. Ein tieferes Eindringen in den *grammat.* Aufbau der Fremdsprache gestattet die Berlitzmethode nicht, da die meisten Nationallehrer der B. Bau u. Wesen unserer Muttersprache zu wenig kennen, um unser grammat. System als Ausgangspunkt für den Auf- u. Ausbau der Fremdsprache benützen zu können. Die B. verfolgen ja auch rein prakt. Ziele. Nach 100—300 Stunden (100—200 für Englisch, 150 bis 200 für Französisch, 150—250 für Deutsch, 200—300 für Russisch) glauben die Lehrer der B. den Schüler dahin geführt zu haben, daß er in der Fremdsprache leichte Konversation führen, richtig schreiben u. die meisten Bücher ohne Wörterbuch lesen kann.

Schrifttum: B.-Lehr- u. Lernbücher für Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch, Russisch: 1. Buch (für Anfänger), 2. Buch (für Fortgeschrittene). Prakt. Grammatik. Handelssprache. Literaturbuch. (Sämtl. bei S. Cronbach, Berlin.)

W. Gutschky.

Bernheim, Ernst.

Geb. am 19. II. 1850 in Hamburg, Professor der mittl. u. neueren Geschichte an der Univ. Greifswald, hat B. durch Editionen u. durch Spezialforschungen über das Mittelalter sowie durch geschichtsphilosoph. u. -methodolog. Arbeiten die Geschichtswissenschaft in anerkannter Weise bereichert. Aus den letztgenannten Arbeiten ist vor allem zu nennen: «Lehrbuch der histor. Methode u. der Geschichtsphilosophie» (1889, [5 u. 6] 1908); eine kürzere Darstellung u. zugleich Fortführung ist «Einleitung in die Geschichtswissenschaft» (1905, [3 u. 4] 1926). Aus den erstgenannten Arbeiten ist hervorzuheben das im 1. Bd. 1918 vorliegende Werk «Mittelalterl. Zeitanschauungen in ihrem Einfluß auf Politik u. Geschichtsschreibung», eine Erklärung des Mittelalters aus seinen zumal von *Augustinus* ausgehenden geistigen Einstellungen, zugleich eine Abwehr von Verkennungen, die aus einem Mangel des «Glaubens an den Glauben» hervorgehen. Ergänzt ist es durch Greifswalder Doktor-Dissertationen, welche die Auswirkungen der Zeitanschauungen auf einzelne Autoren u. polit. Persönlichkeiten sowie deren Beurteilung durch ihre Zeitgenossen behandeln. Mehrfache andere Dissertationen zeigen bes. den Übergang aus der altständ. Sozialgliederung in die berufsständ. u. könnten noch für eine Geschichte des Berufsproblems auch im Pädagogischen ausgewertet werden.

Pädagogisch hat sich B. in entscheidender Weise verdient gemacht durch seine Beiträge u. Hilfen zu der Bewegung, welche die Hochschulpädagogik (s. d.) geschaffen hat.

Seine Schrift von 1898 «Der Universitätsunterricht u. die Erfordernisse der Gegenwart» griff mit Schärfe in akadem. Rückständigkeiten ein; sie wurde fortgesetzt durch seine Greifswalder Rektoratsrede von 1899: «Die gefährdete Stellung der deutschen Universitäten». Die Spezialdidaktik seines eigenen Faches förderte er durch eine zuerst 1901, dann in 3. Aufl. 1909 (Neudruck 1912, revidiert 1920) unter dem Titel «Das akadem. Studium der Geschichtswissenschaft» erschienene Schrift, einen der eingehendsten Studienführer, der auch für verwandte Gebiete dienen kann.

B.s Teilnahme an der hochschulpäd. Bewegung führte u. a. noch zu der Doppelveröffentlichung zweier Kongreßvorträge: «Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden. Das Persönliche im akadem. Unterricht» (1912), aus der namentlich der erstgenannte Vortrag in überraschender Weise Übel aufgedeckt hat, die seither immer wieder bestätigt, doch nicht entsprechend kuriert wurden.

Alle diese Veröffentlichungen sind hervorgegangen aus einer jahrzehntelangen Praxis des akadem. Unterrichts, zumal in einem vielbesuchten Seminar. Dessen Bedarf ergab auch mehrfache Quellensammlungen (z. B. «Auswahl europäischer Verfassungsurkunden 1791—1871» [1910]), soweit nicht maschinenschriftl. Vorlagen einzelner Quellenstücke den vielbeklagten Mangel an Material für die Studierenden decken konnten. Sodann führten Vorlesungen über Verfassungsgeschichte zu dem Büchlein «Staatsbürgerkunde» (1912, [2] 1919), das als ein Stück «vergleich. Verfassungskunde» gemeint ist.

Auch sonstige reformkräftige Veröffentlichungen zur Pädagogik überhaupt in Zeitschriften entstanden aus den prakt. Erfahrungen des akadem. Lehramts; ebenso prakt.-päd. Betätigungen: die Greifswalder Ferienkurse, in ihrer Eigenart wohl die älteste Veranstaltung dieser Art, u. die Gründung einer «Vereinigung aller Lehrer» in Greifswald, die 1898—1899 bestand, mit Fortwirken in andern Formen.

Für eine weitere Ausbildung der Geschichtsforschung u. -schreibung der Pädagogik können

B.s Geschichtsmethodik u. seine Studien zur Verfassungsgeschichte, die ja reichliche, noch längst nicht ausgeschöpfte pädagogikhistor. Materialien enthält, wertvolle Dienste leisten.

H. Schmidkunz.

Beruf u. Berufserziehung.

[B. = Beruf.]

I. Beruf u. Berufsauffassung: 1. Versteht man, wie heute üblich, unter Beruf die dauernde Einstellung eines Menschen auf eine spezialisierte Arbeit, auf eine Sonderleistung, durch die er in der Auswirkung ihm eigener Interessen u. Kräfte zugleich die Vollendung seines persönl. Wesens u. die Sicherung eines inhaltreichen, angesehenen u. materiell entlohnten Daseins im Leben seiner Gemeinschaft findet, so ist der B. in solchem Sinn erst deutlicher gesehen worden, seit Arbeitsteilung allgemeine Tatsache u. vor allem die Grundform des Wirtschaftsaufbaues ist. In der Bedeutung des Wortes B. klingen noch deutlich drei gesonderte Wurzeln des *B.sgedankens* nach, die zwar fähig sind zusammenzuwachsen, aber nicht notwendig in jedem Einzelberufsschicksal zusammenwachsen müssen. Der *relig.* B.sgedanke entspringt dem Erlebnis der Auserwählung eines Menschen zu einer bestimmten Leistung, Aufgabe, Sendung, wie es — namentlich in Krisenzeiten ihrer Gemeinschaft — Propheten, Priester, Könige, Staatsmänner gehabt haben, aus dem sie die Kraft zum Handeln u. schließlich zu einem die Gemeinschaft überzeugt mitreißenden Handeln geschöpft haben. Die Vokabel läßt noch erkennen, daß eine innere Stimme ihnen sagte, wozu sie da u. bestimmt seien; indem sie diesen «Ruf» hörten, wurden sie berufen. Es ist zwar interessant, aber hier nebensächlich, den Arten dieses *Berufungserlebnisses* nachzugehen, seine Phänomenologie u. Psychologie zu zergliedern, die Grundlagen seiner Objektivität zu diskutieren (ein Problem, das angesichts «falscher Propheten» u. eingebildeter Berufungen sehr wichtig ist); wesentlich ist der allgem. Gedanke, daß ein einzelner Mensch grundsätzlich seine spezielle Lebenstätigkeit als ihm unmittelbar von Gott geoffenbarte Bestimmung erleben kann (vocatio). In der geschichtl. Entwicklung ist dieses Berufungserlebnis von den Ausnahmefällen, in denen es durch das Zeugnis des geschichtl. Erfolges bestätigt zu werden schien, allmählich losgelöst u. als grundsätzliche Möglichkeit jedes Menschen, sein Dasein (u. eine spezifische Tätigkeit) als unmittelbare göttl. Bestimmung zu erleben, mindestens denkend zu rechtfertigen, verallgemeinert worden; u. wenn heute mit Pathos jemand von seinem B. spricht, schwingt im Hintergrund der Glaube, daß mit seinem Dasein u. seiner Arbeit ein Gedanke Gottes realisiert werde. In Zeiten, in denen der lebendige Gottesglaube im Bewußtsein u. in der Sprache der Menschen abgeschwächt war, wird der B., d. h. die Bestimmung eines Menschen gerade zu dieser u. keiner andern Tätigkeit, auf die «Natur» zurückgeführt — der gottgläubige Mensch weiß, daß Gott auf dem gewöhnl. Weg durch die Natur zu ihm spricht — oder auf einen sonstwie genannten metaphys. Einheits- u. Ursprungsgrund alles Wirklichen; u. selbst in der Diskussion skept. Zeitalter bleibt die religiöse Färbung lebendig, wie etwa Ibsen seinen Haakon unter allen Thronforderern durch den ihm einwohnenden «Königsgedanken» gegenüber Jarl Skule als von Gott berufenen König legitimiert.

Mit der religiösen verschlingt sich aber früh u. immer wieder eine *soziolog.* Wurzel. In herrschaftl. geformten Gemeinschaften wird eine Arbeitsteilung eingebürgert, die großen Teilen der Gemeinschaftsglieder ihre Tätigkeit u. Rolle durch herrschaftl. Anordnung zudiktiert, insofern die Herrschenden u. Regierenden nach Entlastung von der unmittelbaren Wirtschaftsfron streben u. diese als die vom Gesellschaftssystem gewollte Aufgabe auf Hörige, Halbfreie, Sklaven abbürden, aus ihren Reihen auch die wählen, die sie zu besonderer Handwerksspezialität ausbilden u. gebrauchen wollen. Ein gutes Stück der gefühlsmäßigen Belastung des Wortes «Arbeit» (im Gegensatz zu «Muße» u. «freier Produktion») u. damit der umlaufenden Schätzungen der B.stätigkeit rührt von der Nachwirkung dieser, gesellschaftl. Zweckmäßigkeitserwägungen entsprungenen Auffassung her. Wie dort Gott, so beruft jetzt der Herr; er ist der Ursprung der Arbeitsbestimmung; Rechte, Tradition, auch der Mythos werden so geformt u. umgeformt, daß auch diese durch soziale Faktoren gestaltete Verteilung der Arbeiten auf die Mitglieder einer Gemeinschaft den davon Betroffenen sinnvoll, gerechtfertigt erscheint (Platon: Der Gott hat alle gleich geschaffen, aber den Seelen der einen mischte er mehr Gold u. Silber, denen der andern mehr Erz u. Eisen, denen der dritten mehr Lehm u. Erde bei). Das unmittelbare Berufungserlebnis ist in der erbständ. Gliederung der Gesellschaft durch eine mittelbare Berufung abgelöst, ersetzt, verdunkelt, bis schließlich der Gedanke reifte, sowohl die Grundlagen göttl. wie ständ. *B.sbestimmung* durch die unerschrockene Analyse der Beschaffenheit, Leistungsfähigkeit u. Leistungsgrenzen der menschl. Individuen bloßzulegen u. so die *psycholog.* Wurzel des B.sgedankens zu kräftigem Treiben zu bringen. Die angeborene psychophys. Eigenart — nicht unmittelbar ein Ruf Gottes oder mittelbar ein Wille seiner irdisch-sozialen Stellvertreter — bestimmt den B. des Menschen, u. darum muß das soziale System so viel Freiheit lassen oder schaffen, daß der einzelne aus der Selbsterkenntnis seines Wesens den B. wählen kann.

2. Neben dieser historisch-verstehenden Betrachtung gilt es bes. die *religiös-sittl.* Idee des B.s nicht bloß des Prophetentums u. der geistl. B.e, sondern auch der weltl. Stände mit *F. Deininger* zu betonen: «Jede Form menschlich-sittl. Betätigung, die den Lebensinhalt für den einzelnen ausmacht u. in der er seine natürl. Kräfte, Anlagen u. Neigungen für die Personal- u. Gemeinschaftsbelange zur Entfaltung bringt, hat an der B.sweihe u. -würde teil. Der gottgläubige Mensch, also *der* Mensch, der seine Person u. die Person seines Bruders, der die Natur in u. außer ihm, der die geistige u. gottlose Welt von der vorsehenden Güte des Herr- u. Vatergotts getragen weiß, der in ihm den freiwaltenden Begründer u. liebevollen Fortbegründer seines u. alles kosmischen Seins gläubig schaut, dieser gottgläubige Mensch erkennt auch im B. mehr als nur ein naturhaftes, spontanes Hindrängen nach einer im Dienst des einzelnen wie des Ganzen stehenden Betätigung. Ein solcher Mensch weiß sich zumal in dieser wichtigen Lebensäußerung ganz in Hörigkeit von seinem Gott, der gerade da kein Gott des Schweigens, kein Gott des nur-passiven Wohlwollens ist, wo ein menschl. Leben sich gestaltet u. um einen von Gott gesetzten Kulturwert ringt. So wird die persönl. Aufgabe — durch das eigene u. gesellschaftl. Sein gestellt — zuletzt als eine von Gott gegebene u. gewollte erkannt u. in der Anerkennung zugleich die Arbeit als die in Gottes ewigem Willen liegende irdische, dauernde Lebensäußerung erfaßt. Damit tritt aber der B. in Gottes Ewigkeit selber ein; er wird in der Tat ein *göttl.* B., ein Von-Gott-gerufen-sein zum Dienst an sich u. am Bruder. Der B. erhält religiöse Weihe; er wird im Menschendienst zum *Gottesdienst*» (Bened. Mtschr. X [1928, 9/10] 354 f.).

Dieser Gedanke muß allen, bes. dem Laien, lebensbewußt werden; er hat eine große volkserzieherische Bedeutung. Ein so verstandener B.sgedanke könnte im sozialen Leben viel Gutes stiften u. die Klassengegensätze überbrücken. Freilich stellt die religiössittl. B.sauffassung an den wahren B. bestimmte Bedingungen sittl. Art: die gegenständl. Sinnhaftigkeit u. die subjektive Sinnbestimmung (a. a. O. 366 f.).

Das B.serlebnis ist an ganz konkrete Dinge gebunden; jede objektiv u. subjektiv sinnhafte B.stätigkeit ist wirklich die Realisierung eines Gottesgedankens. — Gerade der gottgläubige Mensch weiß, daß Gott auf dem gewöhnl. Weg durch die Natur zu ihm spricht. Ist ihm doch die Natur ganz in den Dienst für Gott gestellt u. dem Menschen zugleich ein Mittel, durch das er Gott finden kann. Gerade die Natur gibt die subjektive, persönl. Sinnbestimmung. Wer von Haus aus zu einem B. untauglich ist, hat eben nach Gottes Willen — der ja diese Natur rief — nicht den Ruf zu diesem B.

II. Berufsbildung u. Berufserziehung: 1. So kurz diese Skizze ist, so deutlich wird der Wandel von einem religiös-sakralen zu einem ökonomisch-profanen B.sgedanken, vom B. der Bestimmung zu dem der Selbstbestimmung oder Wahl, so deutlich aber auch die Tatsache, daß jedes Zeitalter im Rahmen der es beherrschenden Gesamtdeutung zu immer andern Auseinandersetzungen zwischen dem einzelnen Menschen u. dem System der B.e u. zu einer immer anders erschwerten Gestaltung des Einzelberufsschicksals genötigt war. Unsere Gegenwart scheint ein gewaltiges Ringen um eine Neugestaltung der Wirtschaft u. Lebensordnung zu sein, in der die rational-psycholog. u. naturhaft-soziolog. Komponenten wieder unter die Einheitsdirektive einer religiösen Rechtfertigungs- u. Erlebnismöglichkeit drängen. Der B. ist heute eine komplexe Größe, in der sich persönl. Momente (B.sneigung, B.seignung, darin enthalten B.sbegabung, B.svorbildung, B.sfreude) verbinden mit soziolog. (die Stellung u. Bedeutung der auf einem abgegrenzten Gebiet tätigen B.sgenossen im Ganzen des sozialen Systems, ihrer engeren Organisation mit Rechten, Pflichten, Wirkungs- u. Geltungsmöglichkeiten) u. objektiv-geistigen (den Erkenntnissen, Techniken, Praktiken, Verfahren, aber auch Zwecken u. Bedürfnissen, mit denen u. um derentwillen die einzelnen B.stätigkeiten geübt werden). Von jeder dieser Komponenten können Schwierigkeiten in der B.sfindung für den einzelnen sich ergeben, deshalb Anstöße zu einer B.serziehung ausgehen, wie noch zu zeigen sein wird.

Wie der B.sgedanke selbst eine Entwicklung durchlief u. mehrere Quellen hat, so ist auch das System der B.e, die sichtbar-zeitl. Realisierung des B.sgedankens, nur aus geschichtl. Betrachtungen zu ersehen. Schematisch gesprochen, ging die Entwicklung vom Stammes-B. zum Standes-B., von da zum persönl. (in diesem Sinn: freien) B., der heute zwar nicht in den Tatsachen, aber in den richtenden Gedanken die Norm bildet. Solange jeder Mensch alle durch den Lebensstandard geforderten Tätigkeiten (Nahrungsgewinnung, Wohnbau, Verteidigung usw.) selbst können u. üben mußte — gewiß in den einfachsten Gestalten —, war der «Beruf» noch nicht vom «Leben» abgehoben u. als eigene Provinz im Leben relativ verselbständigt, war «Leben» der B. jedes Menschen u. demgemäß «Leben können» das Ziel seiner Erziehung. Bald treten Menschenbildung u. B.skönnen auseinander, trotz mehrfacher Berührung als eigene Aufgaben empfunden u. bearbeitet, bis sich die Sehnsucht nach neuerl. Einigung u. Deckung beider — auf höherer Ebene — geltend macht u. Problem der bewußten Kulturgestaltung wird.

2. Aus diesen Tatsachen der Geschichte des B.sgedankens u. der B.e erhellt, daß die Be-

ziehungen zwischen «Beruf» u. «Erziehung» notwendig verschiedene gewesen sein müssen u. grundsätzl. immer verschiedene sein können. Solange es (auf der Stufe der «aneignenden» Wirtschaft, der Sammlung von Pflanzen u. Wildfrucht, des Fischfangs u. der Jagd, selbst in der Viehwirtschaft des Nomadentums u. im Hackbau der ersten Seßhaftigkeit) nicht *B.e,* sondern eben *einen* B., den B. der Wirtschaftsstufe oder Stammes-B. nach A. Smith gab, fehlten die Möglichkeit der *Wahl des B.s* u. die Notwendigkeit einer spezif. *B.serziehung*. Wie der B. noch im stammesmäßigen Menschentum steckt, so ist die B.serziehung noch in der allg. Aufzucht, Pflege, Gewöhnung enthalten; die ganze Erziehung war zugleich B.serziehung; die später geläufig werdende Trennung der Erziehungsaufgaben nach allgem. (ethischen, relig.) u. besondern (berufl.) Zwecken, der formalen Schulung der Kräfte u. Fertigkeiten u. ihrer Spezialisierung nach Anwendungsgebieten fehlte. Auf den späteren, komplizierten u. höheren Wirtschaftsstufen, zugleich solchen eines zunehmenden Geisteslebens der Menschheit vollzieht sich die Zersetzung der ursprüngl. Einheit der Erziehung, treten Bildung u. *B.sbildung* begrifflich auseinander, um sich — aber in verschiedenen Regionen des sozialen Systems verschieden — neu zu einigen. An die Stelle des einen Stammes-B.s der wesentl. verwandtschaftl. aufgebauten Gruppen tritt eine größere Anzahl von Standes-B.en der herrschaftl. geformten Gesellschaft. Die abhängigen Kasten, Klassen, Schichten der Landbesitzlosen, Unfreien, Unterworfenen werden mittelbar oder direkt gezwungen, sich dauernd mit den Tätigkeiten im Haus- u. Schiffsbau, der Feldbestellung, dem Stall, der Werkstatt, bes. der Waffenschmiede abzugeben; Krieg u. sein Vorspiel, Jagd, Waffenführung, Regierung, Verwaltung, allmählich unmittelbar zweckfreie geistige Tätigkeit werden Lebensinhalt der oberen Kasten, des priesterl. u. ritterl. Adels. Die Wirtschaft des Fronhofs wird das erste Laboratorium rationaler Arbeitszerlegung u. Arbeitseinigung, die Rechtsordnung des Ständestaates das Mittel, die entstehenden berufl. Differenzierungen erblich zu befestigen. Gedanklich u. sachlich trennen sich allgem. u. berufl. Erziehung, aber zur Verselbständigung der B.sbildung als solcher kommt es auch hier noch nicht; die B.serziehung bleibt eingeschmolzen in die gesamte Standeserziehung; eine schrankenlos freie *Wahl* des B.s ist nicht vorhanden; über seinen angeborenen Stand (der durch die durchschnittl. Erziehung noch gefestigt wird) kommt der einzelne nur selten hinaus, weil die Selbsterhaltung des erbständischen Systems Grenzen steckt; eine Freiheit, sich allen vorhandenen Tätigkeiten lediglich nach Neigung u. Fähigkeit zuzuwenden u. vor allem bildungsmäßig sich für solche Bestimmung über sich zu befähigen, hätte das System gesprengt. Immerhin ist in den Standeserziehungen auch die B.sbildung bereits in bedeutenden, freilich durchweg unschulischen Formen entwickelt (die berufsständige Bildung des Handwerks in der Zeit der Zünfte, des Rittertums, neben den — schulisch geformten, wenigstens mitgeformten — Standesbildungen der Geistlichen im Mittelalter der europäisch. Völker, entsprechende Erscheinungen im Feudalismus von Ostasien, Altamerika usw.). Eine dritte Form der Verbindung von B. u. Erziehung entwickelt sich auf dem Boden der Hochkulturen, bes. jener, in denen die Wissenschaft u. ihre zweckrationale Anwendung einen immer größeren Einfluß auf den Betrieb der Wirtschaft u. die Gestaltung der als Teile von B.en ausgeübten Tätigkeiten gewinnt: es entsteht die schulmäßige Form der B.sbildung. Die Anfänge derselben u. damit einer Entwicklung, die bis in die Gegenwart hinein noch andauert, treffen wir auf dem Boden der Stadtwirtschaft. Städtische Siedlungsform u. städtische Selbstverwaltung, in den verschiedenen Teilen Eurasiens ungleich alt, auf dem Boden des röm. Reichs nicht einmal durch die Stürme der Wanderzeit ganz erschüttert, auf deutschem Boden in den Abwehrkämpfen gegen Slawen u. Mongolen ein zweites Mal entdeckt, haben seit etwa 1200 n. Chr. einen raschen Aufschwung genommen. Die seefahrenden Küstenstädte Italiens u. Flanderns, die gewerbl. Zentren in Toskana, Nordfrankreich, Holland, die Reichs- u. Hansastädte am Rhein, um die Becken der Ost- u. Nordsee, endlich die als Stapel-, Umschlags- u. Produktionsstätten gleichbedeutsamen Städte Süddeutschlands weisen eine eigengesichtige Entwicklung auf, die sich durch die Wandlungen der allgem. Kulturlage von der gotischen Zeit bis zur Auflösung der Renaissance erhält. Die Städte werden die Laboratorien des neuen Staats, einer neuen frühkapitalist. Wirtschaft, eines Kulturlebens, das schon in hochmittelalterl. Zeit ein stark weltl. Gepräge besitzt u. einen entscheidenden Anteil des Laienelements aufweist, in den Renaissancejahrzehnten der Säkularisierung der europäischen Kultur vollends Bahn brach. Das Stadtregiment beginnt eine öffentl. Tätigkeit, die das Fürstenregiment in den National- u. Territorialstaaten fortsetzen kann. Wirtschaftsgeschichtl. sind die Städte Träger einer über die Bedarfsdeckung hinausgehenden Unternehmer- u. Profitwirtschaft, die großen Förderer des Geldwesens u. Handelsverkehrs, die der Verbindung entlegenster Gebiete bedürfen u. sie schaffen. Alles, was im Spätmittelalter u. in der Renaissance als «technischer Fortschritt», als «Erfindung», «Entdeckung» angesprochen werden kann, ist in der spannungsreichen Menschenballung der Städte wenn nicht geradezu ent-

standen, so doch zur umgestaltenden Auswirkung gelangt, das vereinfachte Rechnen mit arabischen Ziffern so gut wie der Buchdruck, die Verbesserung des Verkehrs- u. Transportwesens zu Land u. Wasser so gut wie die Anwendung von Werkzeugen u. Maschinen in der gewerbl. Produktion. Für die Geschichte der menschl. Arbeit u. damit des Systems der B.e wurden die Städte durch die allmähl. Umbildung ihres Bevölkerungsaufbaues aus der mittelalterl. Ständegliederung in das allgem. freie u. gleiche Bürgertum bedeutsam. In der früheren Zeit standen auch unter den Einwohnern der «Burg», des befestigten Marktes, der Hansastadt die geistl. u. weltl. «Herren», die Besitzer des im Weichbild der Stadt liegenden Grundes, die Träger der Grundherrlichkeit also u. die ratsfähigen Geschlechter einer größeren Masse von Insassen niederen Rechts u. von Pfahlbürgern gegenüber, abhängigen Pächtern, kleinen Ackerbauern, freigewordenen oder freien Gewerbetreibenden. In langwierigen Kämpfen wurde diese feudalist. Stadtordnung durch die städt. Demokratie abgelöst, die wohl nicht eine formale war mit grundsätzl. gleicher Rechtsfülle für jeden Einzelbürger, aber eine organische mit Gleichwertigkeit der großen körperschaftl. Zusammenschlüsse, jedenfalls die Keime der späteren staatsbürgerl. Gesellschaft enthielt. Mit Rücksicht auf die Entwicklung des B.sgedankens können wir die Städte als Pflanzstätten der «*bürgerl. B.e*» bezeichnen inmitten des Zeitalters der Standeserziehung. Das Selbstbewußtsein der in der Stadtluft freigewordenen Handwerker u. Kaufleute setzte die Anerkennung von Arbeiten als «Berufen» durch, die außerhalb der Städte u. vor deren Blüte noch Dienstleistung, befohlene u., wenn auch nicht gerade nach Belieben der Herren, doch in weitem Umfang auswechselbare Fronarbeiten gewesen sind, knechtliche Arbeit im Sinn der Kirchenlehre, ohne gesellschaftl. Ansehen u. ohne die Verantwortlichkeit, die ein Arbeitsgebiet haben muß, um im psycholog. Sinn B. zu sein. Die in den Städten schließlich überwiegenden bürgerl. B.e, die verarbeitenden Gewerbe u. der Handel, haben von der Gotik über die Renaissance bis zum Barock jene Blüten getrieben, die den Sprichwörtern vom goldenen Boden des Handwerks u. vom königl. Kaufmann zu Grunde liegen. Die Städte sind auch die Pflegestätten einer wesentlich freieren u. tieferen Arbeitsethik geworden, durch die schaffende Arbeit zu einem wesentl. Inhalt des persönl. Lebens erhoben wurde — analog wie Wissenschaft u. Kunst als Ausdruck der Persönlichkeit schon in Ansehen u. Übung waren. Für die Geschichte der *B.serziehung* ist die Stadt ebenfalls zur Neuerung gelangt, nämlich zur Schaffung einer Kunstform derselben, der schulmäßigen. Gewiß, nicht jeder Handwerker u. Krämer bedurfte bei der Unmittelbarkeit des Tauschverkehrs einer über Lehre, Wanderschaft u. Gewöhnung hinausgehenden berufl. Anleitung; wenn je Schriftwerk im Geschäftsleben nötig wurde, standen Pfaff, Notar u. Stuhlschreiber zur Verfügung. Aber für die Lage der bürgerl. Oberschicht, für Großkaufmann, Bankherrn, Verleger u. Unternehmertum ergab im 13.—15. Jahrh. eine Reihe von Umständen die Notwendigkeit auch schulmäßiger B.serziehung ihres Nachwuchses mit höheren Anforderungen als denen der breiten Volksbildung u. andern als denen der klerikalen Studien. Es entwickelten sich Schreib-, Rechen-, Buchhaltungsschulen verschiedenen Umfangs, bald als Rats-, bald als gemeine Schulen eingerichtet, auch den begabten Zunftsöhnen nicht unbedingt verschlossen, gewiß noch nicht Fach- oder B.sschulen im modern techn. Sinne, aber doch Schulen, die auch durch Bedürfnisse von B.en in Lehrplan u. Methodik mitbestimmt waren.

Eine *zweite Phase* der schulmäßigen B.serziehung wird mit der Umbildung des Vasallen- zum Beamtenstaat eingeleitet. Die ältere ritterl. Bildung, eine wenn man will musisch-gymnische Persönlichkeitserziehung ohne nennenswerten literar. Einschlag, konnte der Schulform entraten, aber sie reichte unter den Verhältnissen des zentralistisch regierten National- u. Territorialstaates für die neuen Funktionen des «Adels» nicht mehr aus. Kein Regent, er mochte absolut. Fürst, Fürstbischof oder bürgerl. Stadthaupt sein, konnte alle in seine Souveränität zusammengefaßten Geschäfte u. Leistungen allein vollbringen, keiner sie aber auch mit sozusagen Untersouveränen teilen. Er brauchte Diener, Angestellte, Beamte, die ohne den Ehrgeiz eigener Hoheit nur als Organe seiner Macht ihm ihren Sachverstand, ihren Eifer u. ihre Gesinnung liehen. Der absolute Staat basiert als Machtstaat auf dem Heer, u. dieses brauchte als ausführende Organe des selbst als Kriegsherr u. Feldherr fungierenden Fürsten Offiziere; als Wirtschaftsstaat beruht der absolute Staat auf der Konzentration aller Kräfte zu einem einheitlichen, möglichst großen Steuereffekt für den Herrscher, auf der Beeinflussung u. Leitung der privatwirtschaftl. Einzelinitiative (je nach der herrschenden Wirtschaftstheorie: Domänenbildung, Merkantilismus, Physiokratismus), u. dazu bedarf er der jurist. u. kameralist. gebildeten Beamten; als Wohlfahrtsstaat auf der Ausbildung einer Polizei. In neuen Gestalten gliedert sich der Adel, der seine weitgehende Selbständigkeit gegenüber der Krone verlor u. seine oppositionelle Stellung zu ihr aufgab, in das System ein als der bevorzugte Träger der Beamtenstellungen im Hof-, Heeres- u. Verwaltungsdienst. Aber er konnte die Vorbereitung für solche B.stätigkeit nicht mehr allein durch «ritterliche Künste» u. feine Sitte bestreiten; er mußte Studien machen u. Schulen durchlaufen, die ihn in

eine gewisse Nähe des Gelehrtentums rückten. Ein Schultyp, wie die «Ritterakademien», dem auch die Fürstenschulen, die gymnasia trilinguia u. noch Franckes Pädagogium sich anschlossen, zeigt deutlich dreierlei: eine standesmäßige Beschränkung der Auslese, eine berufl. Zuspitzung der allgem. Bildung auf den Staats- u. Fürstendienst u. die innere Abwandlung des Ideals des «Gebildeten» selber; der Ritter wird zum «Standesherrn» u. «Beamten». Die Entklerikalisierung der Hilfsarbeiter der Fürstengewalt wird noch durch die geistigen u. organisator. Wandlungen in den europäischen Universitäten begünstigt, deren nichttheolog. Fakultäten nach u. nach eine gelehrte B.sbildung vermitteln.

So ergeben sich bis zur Schwelle des 19. Jahrh.s 3 große Bezüge zwischen B. u. Erziehung: die unausgegliederte Gesamterziehung, die den B. als Teilziel nicht ausdrücklich verfolgt, aber doch die B.stätigkeiten weiterleitet (namentlich in der Erziehung der bäuerl. Bevölkerung), die schullosen Formen der B.serziehung in der Meisterlehre des Handwerks u. die schulmäßige B.sbildung für die Beamten-, Gelehrten- u. Unternehmer-B.e. Unter den Verhältnissen der letzten anderthalb Jahrh.e traten polit., soziale u. ökonom. Motive für den Ausbau u. die Verbreitung der rational-schulmäßigen B.sbildungsformen allgemein auf: die B.sarbeiten erforderten immer mehr Kenntnisse (Technisierung der B.e, Verbreiterung der Märkte), die staatsbürgerl. Verantwortlichkeit aller wirtschaftenden Stände vergrößerte sich, u. schließlich trat ein schulpolit. Motiv hinzu: die durch die Volksschule geschaffenen Grundlagen der Volksbildung sollten vor Verfall u. Rückbildung geschützt werden. Über die Wiederholungs-, Sonntags- u. Fortbildungsschulen hinweg setzte sich die B.sschule auch für die nicht studierten B.e durch, in privaten, genossenschaftl., gemeindl., einzelstaatl. Versuchen, bis in unserem Jahrh. der Gedanke einer allg. *B.sschulpflicht* durch die verfassungsrechtl. Legislative festgelegt u. die Organisation eines Netzes von niederen u. mittleren Fach- u. B.sschulen für die kaufmänn., gewerbl., landwirtschaftl., hauswirtschaftl. u. industriewirtschaftl. B.e der Vollendung entgegengeht.

Einen gewissen Abschluß der Bewegung läßt das in Vorbereitung befindl. *B.sausbildungsgesetz* erwarten, über dessen Entstehung, Motive u. Inhalt das 39. Sonderheft zum Reichsarbeitsblatt (1927) orientiert. — Vgl. auch die Art. B.sschulen, Fachschulen, Arbeiterbildung, Beamtenbildungsbestrebungen, Gewerkschaftserziehung u. -bildung, Werkstattbildung.

III. Organisation, Aufgaben u. Gang der Berufserziehung in der Gegenwart. Die *Gestalt der B.serziehung in der Gegenwart* ist als Folge der geschichtl. Entwicklung des Wirtschafts- wie des Bildungslebens gekennzeichnet durch Abnahme der Naturformen (Autodidaktentum, Meisterlehre, Anlernpraxis) u. Zunahme der Kunstformen, vor allem des B.sschulwesens. Nach den rechtl. Trägern u. Unternehmern können wir staatl., kommunale, genossenschaftl. u. private B.sschulen unterscheiden, nach den Ansprüchen an die Vorbildung u. den Zielen, die sie verfolgen, niedere, mittlere u. höhere — entsprechend der Gliederung auch des sonstigen öffentl. Bildungswesens —, nach dem Geschlecht der Besucher männliche u. weibliche. Vor allem wichtig ist die Gliederung nach den Gruppen der B.e. Dabei ergeben sich *landwirtschaftl. B.sschulen* (einfachste Form: ländl. Fortbildungssch., Landwirtschaftl. Fachsch. [s. d.], Ackerbausch., ländl.-hauswirtschaftl. Frauensch., Obst-, Wein-, Gartenbausch., Vieh- u. Milchwirtschaftssch., landwirtschaftl. Akademien u. Hochsch.), *Gewerbl. B.sschulen* (s. d., gewerbl. Fortbildungssch., mittlere u. höhere Fachsch. für Bauwesen, Metallbearbeitung, Textilien, für Kunsthandwerker, Akademie für das Handwerk), *Kaufmänn. B.sschulen* (s. d., Handelssch., Handelsrealsch., Fachsch. für den Buchhandel, Handelshochsch.; teilweise auch hierher gehörig: Beamtenfachsch., Wirtschaftsobersch. [s. d.]), *industriewirtschaftl. B.sschulen* (B.sschulen für Ungelernte, Werk- u. Fabriksch., Werksch. der Eisenbahn, Heeresfachsch.), *hauswirtschaftl. B.sschulen* (s. Art. Hauswirtschaftssch., Pflichtfortbildungssch. für Mädchen, Sch. für Haustöchter, hauswirtschaftl. Frauensch. auf dem Lande, Hausbeamtinnenseminar), *sozial-amtl. B.sschulen* (Wohlfahrtssch., Pflegerinnensch., sog. Frauensch., Fachsch. für Wirtschaft u. Verwaltung, Akademie der Arbeit, Beamten-B.ssch., Polizeisch., Heeres- u. Marinefachsch., Seefahrtsch; s. jeweils d.). Dieser Überblick läßt die Vielgestaltigkeit u. Vielseitigkeit des B.sschulwesens, die Ausdehnung u. die Größenordnung der darin tätigen Lehrkräfte deutlich erkennen. Manche Einrichtungen sind dabei erst in statu nascendi oder werden durch die temporäre Lage der Wirtschaft bedingt (wie z. B. die Gelegenheiten u. Stätten zur B.sschulung der Erwerbslosen u. Erwerbsbeschränkten). Jedenfalls wird man den Ausbau eines leistungsfähigen, in unser Bildungssystem nach oben u. unten wohlverbunden eingegliederten B.sschulwesens als die wichtigste Aufgabe der schwebenden Reform empfinden, zumal die äußere Organisation überall mit innern vertiefenden Umbildungen der Lehrpläne, Methoden u. Erziehungszielstellungen Hand in Hand geht. Die sozialen u. polit. Rückwirkungen einer Verringerung der Kluft, Fremdheit u. Feindschaft zwischen Geist u. Arbeit sind jedenfalls in erster Linie von einem leistungsfähigen Bildungswesen für die berufstätige Bevölkerung zu erwarten.

Nach dieser Skizze der *Entwicklungsgeschichte der B.serziehung*, insbes. ihrer rationalen u. schul-

mäßigen Formen, sollen nun *die einzelnen Aufgaben* dargestellt werden, die sie zu lösen hat. Der Mensch ist nicht schon in den ersten Jahren seines Lebens berufsfähig; er wird es allmählich, u. er wird es in verschiedenem Alter, je nach dem Tempo seiner persönl. geistig-sittl. Entwicklung u. je nach der Höhenlage des B.s selbst. Von Anfang an muß freilich in der Gesamterziehung der Blick der Erzieher auch auf die berufl. Zielsetzung gerichtet sein. Setzt man der gesamten Erziehung als Ziel u. Aufgabe die Selbständigkeit der eigenen Lebensführung, so ist in dieses Ziel die ökonom. Selbständigkeit ebenso eingeschlossen wie die intellektuelle u. sittl. Autonomie. Die wirtschaftl. Selbständigkeit ist aber heute mehr als je an die geschulte Arbeitsfähigkeit u. an die entwickelten Arbeitstugenden geknüpft. Die Erziehung kann darum von Anfang an u. auf allen ihren Gebieten indirekt im Dienst der B.serziehung stehen, auch ehe die B.swahl erfolgt ist u. die eigentl. Ausbildung im B. beginnt. Die B.serziehung hat ebenso dem Grundsatz der Entwicklungsgemäßheit zu folgen wie die Erziehung im ganzen; u. die Entwicklung der Menschen ist auch unter dem engeren Gesichtspunkt der *B.sfähigkeit* eine Phasenfolge, nach der Kindheit, Schul- u. Jugendalter sich darstellen als Phase der *B.sunmündigkeit,* des *B.sexperiments* u. der *B.sreife.* Legt man diese Abfolge auch dem Gang der Erziehung zum B. u. der Ausbildung im B. u. durch ihn zu Grunde, so wird man deren Aufbau bestimmen dürfen als allg. Vorerziehung für die Reife der B.swahl (geleistet von Elternhaus u. Volksschule in der Erziehung zu Arbeitsamkeit, Fleiß u. der Vermittlung der element. Kenntnisse von den B.en, ihren Aufgaben, Notwendigkeiten, Techniken), als B.sberatung in der Zeit des suchenden Experimentierens u. der B.swahl, als B.serziehung nach ihren allg. u. einzeltechn. Inhalten nach getroffener *B.sentscheidung.* Auf die Einzelheiten der Vorerziehung zum B. soll nicht eingegangen werden; dagegen bedarf die zweite Phase, die B.sberatung, einer sorgfält. Würdigung.

IV. Die Berufsberatung umschließt die *Aufgabe,* dem berufsreif gewordenen, aber noch unentschiedenen Jugendlichen eingehende, zuverlässige, anschaul. u. wirksame *berufskundl. Aufklärung u. Belehrung* zu vermitteln (Art der B.stätigkeit, Anforderungen an Sinne u. Muskeln, Intelligenz u. Geistesbesitz, moral. Energie u. Charakter, Gefahren u. Versuchungen der B.e, Art, Dauer, Kosten der B.sausbildung, Einkommensverhältnisse u. Erwerbsaussichten); sie umfaßt ferner Anleitung zur prüfenden Selbsterkenntnis (Scheidung von Zufalls- u. Konjunkturwünschen von der eigentl. echten Begabung u. Eignung) u. die objektive Prüfung der körperl., seel. u. charakterolog. Eignung für einen B. Die ärztl., in bestimmten Fällen fachärztl. u. psycholog. *B.seignungsprüfung* (mit standartisierten Tests, Arbeitsproben u. kombinierten Reihenausgaben) hat sich in den letzten 20 Jahren bei allen großen Kulturnationen rasch eingebürgert, verfügt über eigene Forschungs- u. Prüflaboratorien u. einen Stab von prakt. Psychologen, Psychotechnikern, psycholog. gebildeten Ingenieuren u. in der Arbeitsphysiologie u. den B.sschädlichkeiten bzw. B.skrankheiten spezialist. erfahrenen Ärzten. In der Bewegung sind führend Nordamerika, das auf Höchstleistungen, u. Deutschland, das auf beste Dauerleistungen hin die Rationalisierung der B.s- u. Arbeitsauslese organisiert. Neben der berufskundl. Belehrung u. der Feststellung der Eignung verfolgt die B.sberatung als System auch noch die Hilfeleistung bei der Findung einer Lehr-, Studien-, Anlernstelle (Lehrstellenvermittlung) sowie die Überwachung u. Kontrolle nach erfolgter B.swahl in der Zeit der Ausbildung u. ersten Tätigkeit. Die B.sberatung ist heute durch gesetzl. Regelung dem Aufgabenkreis der Reichsanstalt für Arbeitslosenversicherung u. B.sberatung eingegliedert, wird in den entsprechenden Abteilungen der Gemeinde- u. Landesarbeitsämter zentralisiert u. unter Mitwirkung von Schulmännern u. Vertrauensleuten aus dem Kreis der Arbeitnehmer wie der Arbeitgeber durchgeführt. Die Beratung für Studenten u. akad. B.e erfolgt in Auskunfts- u. Beratungsstellen einzelner Hochschulen (Berlin, Leipzig, Tübingen usw.) u. wird von einigen Zentralstellen (*Zentralstelle für B.sberatung der Akademiker,* Berlin W 62, Kurfürstenstr. 103; *Kartell der Auskunftsstellen für Frauenberufe,* Berlin) mit laufenden Orientierungen versorgt. Die *Vermittlung von Lehr- u. Arbeitsstellen* für die Beratenen erfolgt unter Mitwirkung oder allein durch die Arbeitsnachweise. Als eine seit knapp 10 Jahren als öffentl. anerkannte Arbeit ist die B.sberatung noch im Ausbau begriffen, aber in einem erfolgreichen. Der wirtschaftspolit. u. der päd. Gesichtspunkt durchdringen sich immer mehr, u. die wissenschaftl. Grundlagen (Arbeitswissenschaft, Psychologie, Physiologie u. Hygiene der B.e, Methoden der Eignungsprüfung u. Auslese) werden durch eine ausgebreitete Forschung täglich vermehrt u. gesichert. Die dritte Phase endlich, die *B.sausbildung,* erfolgt in den B.sschulen, in den Hochschulen, in der Praktikantenzeit, je nach der Art u. Höhenlage der B.e in verschiedenem Alter u. ungleicher Dauer. Wichtig ist, daß man nicht nur die B.sausbildung auf die einzeltechn. u. fachl. B.sfertigkeit erstreckt, sondern daß auch Geist u. Ethos der B.sarbeit, wirtschaftl. u. staatsbürgerl. Verantwortlichkeit mit von ihr berücksichtigt u. erfaßt werden. Auch in der B.serziehung soll der reine Ökonomismus vom Bildungsgedanken des Humanismus überwölbt u. geleitet werden.

In der *prakt. Durchführung der B.serziehung* ist eine weitgehende u. feinfühlige Zusammenarbeit zwischen allen erziehungsverantwortl. Kompetenzen erforderlich, ist insbes. für Erwerbsgehinderte u. Erwerbsbeschränkte die Mitarbeit der Fürsorge- u. Heilerziehung, für wirtschaftl. Schwache die der Wohlfahrtspflege u. Caritas, für alle die Mithilfe der Jugendpflege u. der in der «Jugendbewegung» stehenden Jugendlichen selbst unerläßlich. Die B.serziehung in allen Phasen muß heute auch das weibl. Geschlecht erfassen u. umfassen u. in der Durchführung sich weibl. Erfahrung u. Kräfte bedienen. Soweit sie durch Ämter geschieht, darf sie niemals bureaukratische Reglementierung werden, sondern muß sich bewußt bleiben, daß sie letzten Endes erzieherischer Dienst an werdenden Menschen ist u. gerade dadurch, indirekt also, am fruchtbarsten zur Hebung u. Veredlung unseres größten volkswirtschaftl. Aktivums beiträgt, der Arbeitskraft der Nation.

V. Berufspädagogik: Die Theorie der B.serziehung ist selbstverständlich so alt wie die B.serziehung selbst, aber in früheren Zeiten beschränkt sie sich auf eine das prakt. Tun vorbereitende, begleitende u. rechtfertigende Regelsammlung, die den Charakter von Anleitungen zur Ausübung der B.stechniken selten abstreift, ist überdies nur den herrschenden oder den gehobenen B.en, die als schwierig gelten, zugewendet u. mit der Theorie der sonstigen Bildung, bes. der Schulbildung, nicht oder nur lose verbunden. Aber von der Kultur des alten Orients an finden wir Notizen, Fragmente u. Schriften, die sich als Anleitungen für techn., ärztl., künstlerische, auch handwerkl. B.e darstellen; bes. zahlreich werden sie in der Renaissancezeit. Wir finden eine ganze Literatur, die man etwa als B.s- u. Standesspiegel bezeichnen kann, also Darstellungen von *B.sideaIen, B.stugenden* u. den Wegen, zu ihnen zu gelangen. Einige, wie die Fürsten- u. Ritterspiegel, die klassischen Darstellungen des Hofmannes, sind durch ihre Auswirkung in der allg. Bildungsbewegung sehr bekannt geworden. Auch an Lehrbüchern berufskundl. Materien hat es nicht gefehlt, namentlich seit der Buchdruck deren Verbreitung erleichterte; z. B. die große französ. Enzyklopädie bietet in vielen Partien eine mustergült. Darstellung des damal. Standes der Gewerbe u. Künste, ihrer wissenschaftl. u. traditionellen Grundlagen. Aber als eigenes Teilgebiet der Pädagogik ist eine B.spädagogik doch erst in den letzten 200 Jahren zunächst zu langsamer Anerkennung u. Pflege, allmählich zu vielseitigster Förderung gelangt. Bei Resewitz u. Ickstatt, Pestalozzi, Stephani u. Schleiermacher finden wir zusammenhängende Gedankengänge, die den Beziehungen zwischen Wirtschafts- u. Bildungsleben, dem erzieherischen Wert der Arbeit u. den Möglichkeiten einer geregelten, rationellen B.sbildung auch der breiten Schichten nachgehen, vor allem für die Organisation eines berufl. Schulwesens als Bestandteils der öffentl. Bildungseinrichtungen eintreten. Auch die Statuten u. Denkschriften, die die Errichtung der ersten fachl. Hochschulen begleitet haben (Schiffahrtsch., Bergakademien, Handelsakademien, Kunstsch., Bausch.), enthalten bildungstheoret. Überlegungen, freilich nur im Hinblick auf konkrete Bedürfnisse. Eine *zweite* Phase der B.spädagogik kann durch die Ära der großen Organisatoren des privaten, genossenschaftl. u. staatl. Fachschulwesens bis zur Mitte des 19. Jahrh.s bezeichnet werden. Thaer, Beuth, Nebenius, F. S. Schulze, Carnall, Steinbeiß haben ihre Organisationen auch durch theoret. Überlegungen gestützt u. verteidigt; bes. trugen die Institute zur Ausbildung von Lehrkräften für das Fachschulwesen dazu bei, eine selbständ. *Methodik* dieser Schulgattung entstehen zu lassen, teilweise in Anlehnung an die Didaktik des sog. Realienunterrichts u. der realist. Schulen, teilweise an die Lehrgänge der Kunst- u. Zeichenschulen. In eine *dritte* Phase trat die B.spädagogik, als ein immer wachsender Stand von B.slehrern organisatorischen Zusammenschluß fand, für die Regelung seiner Vorbildung u. Fortbildung eintrat, seine Erfahrungen zusammenfaßte, kritisch läuterte u. für die weitere Arbeit namentlich des Standesnachwuchses durch Zeitschrift, Kongreßverhandlung, Buch nutzbar machte. Es entwickelte sich eine Zeitschriftenliteratur der *B.sschulpädagogik* (Männer wie Pache, Stegemann, Muthesius, Hartmann). Zeitschriften wie die «Deutsche Fortbildungsschule», jetzt als «Die Deutsche B.sschule» erscheinend, werden nicht nur Blätter einer Standesbewegung, sondern auch Diskussionsorgane u. Magazine einer Didaktik u. Pädagogik der (schulmäßigen) B.serziehung. Mit den Arbeiten G. Kerschensteiners (s. d.) wird in unserem Jahrh. die Organisationslehre der B.serziehung eingeleitet, mit denen der berufspycholog. Forschung die wissenschaftl. Grundlegung der Methodik, mit den soziolog. Problemen die allseit. Behandlung abgeschlossen. Systeme der B.spädagogik oder gar ein beherrschendes System sind noch nicht vorhanden; die vorliegenden Versuche der Gesamtdarstellung sind entweder Sammelwerke (wie von Pache, A. Kühne, Gunzel u. Hauschild, Oldenburg, Ziegler) oder historisch-statist. Darstellungen des B.sbildungswesens bedeutender u. in der Entwicklung führender Städte u. Staaten (München, Baden, Sachsen, Preußen) bzw. einzelner B.sgebiete (das landwirtschaftl. u. zweckverwandte Unterrichtswesen in Preußen, das techn. Schulwesen) oder endlich Grundrisse mehr der Fragen u. Probleme als erledigende Theorie. Außerordentlich reich ist das Schrifttum zu den einzelnen Seiten des B.serziehungsproblems,

in jüngster Zeit bes. der psycholog., techn., soziolog. u. rechtl. Seite des B.slebens. Die B.spädagogik erweitert sich zu einer Wirtschaftspädagogik (s. d.), wie sich in der prakt. Durchführung die Kompetenzen zwischen Haus u. Schule einerseits, Arbeitsverband u. Wirtschaftsleitung anderseits neu regeln.

VI. Berufs- u. Arbeitserziehung geistig Minderbegabter: Man hat bis vor kurzem die Praxis verfolgt, geistig Minderbegabte möglichst einem Handwerksmeister zuzuführen, der päd. für die Erziehung solcher Jugendlicher bes. geeignet schien. Die Lehrzeit sollte die Möglichkeit bieten, diesen sich später Entwickelnden eine gediegene Nachschulung angedeihen zu lassen. Heute kämpft das Handwerk um seine Existenz u. kann sich wohl selten mit solchen Elementen belasten. Die Minderbegabten muß man heute in 4 Gruppen einteilen: die Guten, die an das Normalkind heranreichen; sie kommen noch für das Handwerk in Betracht. Dann die B.sreifen, die für qualifizierte Arbeit ungeeignet sind; sie können bei einfacher, sich stets wiederholender Serienarbeit in Fabriken u. ähnl. Betrieben noch Gutes leisten. Drittens solche, die zur Zeit der Schulentlassung nicht berufsreif sind, es aber voraussichtlich werden. Für sie werden Anlernwerkstätten gegründet, Tagheime, in denen sie entweder ihre volle Arbeitsausbildung finden oder, was vom Handwerk lieber gesehen wird, in denen sie systematisch zur Gewissenhaftigkeit, Ausdauer, Aufmerksamkeit, zur Arbeitsverantwortung erzogen werden, um nach erlangter B.sreife in die freie Arbeit vermittelt zu werden. Der Rest der Minderbegabten ist nur anstaltsreif u. kann nur dort zur Arbeit erzogen werden. Die Anlernwerkstätten für die 3. Gruppe befinden sich meist noch im Stadium des Bewährungsversuches, sind aber durchaus notwendig für die Arbeitserziehung u. als Sparmaßnahme gegenüber sonst. lebenslängl. Unterstützungsnotwendigkeit vonseiten der Gemeinden.

Schrifttum: 1. Allgemeine Literatur, Nachschlagewerke: A. Kühne, Handbuch für das B.s- u. Fachschulwesen ([2]1929); G. Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation ([5]1927); — Theorie der Bildung ([2]1928); A. Fischer, Psychologie der Gesellschaft (1922); — Problematik der B.serziehung in der Neuzeit, in: Ztschr. für B.s- u. Fachschulwesen, 41. Jhrg. (1926); J. Riedel, Arbeitskunde (1925); F. Feld, Grundfragen der B.s-schul- u. Wirtschaftspädagogik (1928); — Sinn u. Aufgabe der B.serziehung (1929); F. Giese, Handbuch d. Arbeitswissenschaft (seit 1925); H. Freyer, Die Bewertung der Wirtschaft im philosoph. Denken des 19. Jahrh.s (1921); B., Mensch, Schule, hrsg. von P. Oestreich u. E. Viehweg (1929); Charles A. Bennett, History of Manual and Industrial Education up to 1870 (Peoria-Illinois 1926); K. Dunkmann, Die Lehre vom B. (1922); G. Davenport, Education for Efficiency (Boston [2]1921); O. Pache, Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens (1896/1905, im einzelnen überholt, aber für die Entwicklung noch wichtige Fundgrube); M. Schwarz, Das B.sproblem. Seine Ursachen u. seine Beziehungen zu Wirtschaft u. Gesellschaft (1923).

2. Berufsschule: W. Hellpach, Die Wesensgestalt der deutschen Schule ([2]1926); E. Spranger, Kultur u. Erziehung ([4]1928); A. Fischer, Die Entwicklung d. B.sschulgedankens i. soziolog. u. geistesgeschichtl. Beleuchtung, in: Fach- u. B.sschule 1924/25; — Die Humanisierung der B.sschule, in: Gewerbeschule 1924; — Der Aufbau des B.sschulwesens in Deutschland, in: Jugend u. B., 1. Jhrg. (1926); — Die sozialpäd. Aufgabe u. Bedeutung der B.sschule (1926); G. Kerschensteiner, Beobachtungen u. Vergleiche über Einrichtungen für gewerbl. Erziehung (1901); — Das einheitl. deutsche Schulsystem ([2]1922); A. Klopfer, B. u. Schule (1926); F. Giese, Zeitgeist u. B.serziehung (1927); P. Dehen, Die deutschen Industriewerkschulen (1928); A. Bohlen, O. Hugo u. J. Joos, Die höhere Schule im Dienste der Volksgemeinschaft (1929); J. Kuckhoff, Höhere Schulbildung u. Wirtschaftsleben (1916); Die Schule im Dienste der B.serziehung u. B.sberatung, hrsg. von der Reichsarbeitsverwaltung u. dem Zentralinstitut für Erz. u. Unterr. (1927).

3. Berufsberatung: A. Fischer, Über B., B.swahl u. B.sberatung als Erziehungsfragen (1918); — B.sberatung u. Erziehung, in: Kölner Bl. für B.serziehung, 1. Jhrg. (1925); — Jugend u. B., in: Jugend u. B., 1. Jhrg. (1926); — B.s-beratung u. Wirtschaft (Bd. IV der Schriftenreihe «Arbeit u. B.», 1927); R. Liebenberg, Die B.sberatung. Methode u. Technik (1925); B.sberatung, B.s-auslese, B.sausbildung, hrsg. von der Reichsarbeitsverwaltung (1925); H. Bues, Die Stellung der Jugendlichen zu B. u. Arbeit (1926); Schriften zur Praxis der B.sberatung, hrsg. von R. Liebenberg (1925 f.); K. Busold, B.sberatung u. B.sauslese (1928); H. Bogen, Psycholog. Grundlegung der prakt. B.sberatung (1927); O. Lipmann, Psycholog. B.sberatung. Ziele, Methoden u. Organisation ([2]1919); W. Stets, Stand der Tätigkeit der öffentl. B.sberatung. 32. Sonderheft des Reichsarbeitsblattes (1925). Zur Geschichte der B.sberatung liegen vor allem Arbeiten von W. Kammel vor: Der Begriff der Anlagen bei den Pädagogen des 12.—16. Jahrh.s, in: Festgabe für O. Willmann (1919) 259—280; — Akadem. B.sberatung im 18. u. 19. Jahrh., im 16. Jahrb. des Vereins für christl. Erziehungswissensch. (1925) 65—133; — F. Gedike. Seine Bedeutung für die Jugendkunde, in: Ztschr. für die österr. Mittelschulen, 1. Jhrg.; — Kajetan v. Weillers Bedeutung für die Jugend- u. B.sberatungskunde, in: Päd. Stud., 46. Jhrg. (1926).

4. Berufskunde, Berufspsychologie: Handbuch der B.e, Selbstverlag des Landesarbeitsamtes Sachsen (seit 1927 im Erscheinen begriffen, zu amtl. Gebrauch); Die akadem. B., hrsg. v. d. dtsch. Zentralstelle für B.sberatung der Akademiker in Berlin (1919 f.); O. Lipmann u. F. Baumgarten, Bibliographie zur psycholog. B.sberatung, B.s-eignungsforschung u. B.skunde (1922); C. Dünnhaupts Studien- u. B.sführer (seit 1922), hrsg. von K. Jagow u. F. Matthaesius; Am Scheidewege. B.s-bilder. Sonderreihe der Sammlung belehr. Unterhaltungsschriften, begr. u. hrsg. v. H. Vollmer (beide als Jugendlektüre gedacht u. geeignet); W. Stets, Vom werktätigen Leben (1925); Die deutschen

Stände in Einzeldarstellungen, hrsg. v. G. Steinhausen (seit 1924); F. Giese, Handbuch der psychotechnischen Eignungsprüfungen ([2]1925); O. Lipmann, Psychologie der B.e (1922); H. Münsterberg, Psychologie u. Wirtschaftsleben ([5]1922); — Grundzüge der Psychotechnik ([3]1928); H. Sander, Die experimentelle Gesinnungsprüfung, in: Ztschr. f. angewandte Psychologie, 17. Bd. (1920); W. Stern, Probleme der Schülerauslese (1926); — Die differentielle Psychologie ([3]1921); W. Stern u. O. Wiegmann, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern u. Jugendlichen ([3]1926); Harold E. Burk, Principles of Employment Psychology (Boston 1926); W. Weber, Die prakt. Psychologie im Wirtschaftsleben (1927); Th. Friedrich u. W. Voigt, B.swünsche u. Zukunftspläne der Jugend an höh. Schulen (1928); G. Dehn, Das Problem der Arbeiterjugend (1920); E. Dietrich, Langenbeck, W. Moede u. G. Rupp, Aufgaben u. Grundlagen der psycholog. Arbeitseignungsprüfung (1926); C. Piorkowski, Die psycholog. Methodologie der wirtschaftl. B.seignung (1919); M. Ulrich, Die psycholog. Analyse der höheren B.e als Grundlage einer künftigen B.sberatung, in: Ztschr. f. angew. Psychologie, 13. Bd. (1918); E. Stern, Die Feststellung der psych. B.seignung u. die Schule (1927); A. Pieper, B.sgedanke u. B.sstand im Wirtschaftsleben (1925); J. Bappert, Zur B.sfähigkeit der Hilfsschüler (1927); H. Bogen, Psycholog. Grundlegung d. prakt. B.sberatung (1927); J. Herbst u. A. Frömter, Die berufl. Betreuung d. Schwachbefähigten (1925); Wemmer, Die Stellung des geistig minderwertigen Kindes im Produktionsprozeß, in: Päd. Post (1925).

5. Zeitschriften: Das «Reichsarbeitsblatt», Amtsblatt des Reichsarbeitsministeriums u. der Reichsarbeitsverwaltung (Berlin, Hobbing); «Arbeit u. B.», hrsg. von E. Schindler, E. Uranitsch, P. Ziertmann (Berlin, Grüner-Verlag); «B.skundl. Nachrichten», Beilage zu «Arbeit u. B.», hrsg. von K. Gaebel; «Jugend u. B.», hrsg. von R. Liebenberg (seit 1926, Berlin, C. Heymann); «Der öffentl. Arbeitsnachweis», hrsg. von Rechtsrat Fischer (Stuttgart, Kohlhammer); «Soziale Praxis», hrsg. von L. Heyde (Jena, G. Fischer); «Die deutsche B.sschule», hrsg. von K. Thomae (Leipzig, J. Klinkhardt); «B.s- u. Fachschule», hrsg. von H. Held (München, Aug. Seyfried); «Die B.sschule», hrsg. vom Landesverein der Preuß. Gewerbe- u. Handelslehrerschaft (Frankfurt a. M., Diesterweg); «Kölner Blätter für B.serziehung», hrsg. von R. Beyer u. P. Luchtenberg (Köln, Du Mont-Schauberg); «Zeitschrift für angewandte Psychologie», hrsg. von W. Stern u. O. Lipmann (Leipzig, J. Barth); «Zeitschrift für industrielle Psychotechnik», hrsg. von W. Moede (seit 1923, Berlin, Buchholz & Weißwanger); «Zeitschrift für Psychotechnik», hrsg. von G. Rupp (Berlin).

(I. 2. *J. Spieler.* VI. *J. Bappert.*) *A. Fischer.*

Berufsfürsorge.

Die Tatsache, daß heute $^2/_3$ aller in Deutschland lebenden Männer u. Frauen berufstätig sind, ja sein müssen, drängt zur gründl. Einsicht in die Fragen der subjektiv. Eignung u. Neigung, in die Frage der Differenziertheit der Berufsleistungen u. -möglichkeiten. Volkswirtschaftl. u. psycholog. Bedürfnisse verlangen also nach einer B., die Angebot u. Nachfrage mit den Anlagen der Einzelmenschen in richtige Wertbeziehung bringt. Infolgedessen fassen wir unter B. all die Bestrebungen zusammen, die dem Jugendlichen dienen, um ihn ins Berufsleben einzuführen, die dem durch Krieg oder Unfall geschädigten Menschen gelten, um ihn wieder ins Erwerbsleben einzugliedern.

I. Entwicklung: Die Bemühungen, den Menschen beim Eintritt ins Berufsleben durch Rat die Wege zu ebnen, waren zuerst privater Natur. Die Frauenbewegung richtete die ersten Berufsberatungsstellen ein. Den Jugendlichen hatte die Lehrerschaft schon frühzeitig eine individuelle Beratung zuteil werden lassen. Die erste reichsgesetzl. Regelung erfolgte durch das Arbeitsnachweisgesetz vom 22. VII. 1922, dem am 12. V. 1923 die allgem. Bestimmungen für die Berufsberatung u. Lehrstellenvermittlung folgten. Seit Inkrafttreten des Gesetzes über Arbeitsvermittlung u. Arbeitslosenversicherung vom 16. VII. 1927 gilt folgende Regelung:

Träger der Berufsberatung sind: a) Die Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung u. Arbeitslosenversicherung, die diese Aufgabe durch eigene Dezernate bei ihrer Hauptstelle, den Landesarbeitsämtern u. die bei den Arbeitsämtern eingerichteten Berufsberatungsstellen durchführen läßt. An einzelnen größeren Orten heißen diese Berufsberatungsstellen Berufsämter (Berlin, Köln); b) nichtgewerbsmäßige Einrichtungen, die von Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerverbänden, caritativen Organisationen unterhalten werden u. der Aufsicht der Reichsanstalt unterstehen. Die Aufsicht wird von der Hauptstelle bzw. dem Landesarbeitsamt ausgeübt. Die allgem. Auskunfts- u. Beratungsstellen der Berufsvereine oder der gesetzl. Berufsvertretungen fallen nicht unter diese Aufsicht. Das gleiche gilt für die von den gesetzl. Berufsvertretungen eingerichteten Fachberatungsstellen.

Die sonstigen Fragen der B.: Beratung, Umschulung u. abermalige Eingliederung in das Wirtschaftsleben werden gelöst durch die Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung u. Arbeitslosenversicherung, die Fürsorgebehörden, die Träger der Unfallversicherung (Berufsgenossenschaften).

Die Berufsberatung erscheint z. Z. als die wichtigste Aufgabe der B., weil heute Jugendliche in großer Zahl ins Erwerbsleben geführt werden. Wenn auch in der Berufsberatungsarbeit päd.-psycholog. Gesichtspunkte wesentlich bleiben müssen, so hat doch die öffentl. B. ein ausgesprochen wirtschaftl. Gepräge angenommen, entsprechend den Forderungen der Zeit.

II. Innere Ausgestaltung: Wesentlich für die innere Entwicklung der B. ist eine *enge Verbindung* mit *Schule* u. *Elternhaus*, mit *Arbeitgeber-* u. *Arbeitnehmerorganisationen*, ein Ausbau der *individuellen Beratung* im Zusammenhang mit der Lehrstellenvermittlung u. eine ebenso *sorgfältige nachgehende* B.

Längere Zeit vor der Schulentlassung übersendet das Berufsamt den Schulen besondere Fragebogen, die außer den genauen Personalien Berufswünsche u. Neigungen der Schüler festhalten wollen. Klassenlehrer, die in per-

sönl. Austausch, im Unterricht insbes., Einblick nehmen konnten in intellektuelle u. charakterl. Fähigkeiten u. Eigenarten, die stärkstes Können u. zielsicheres Wollen oder Nicht-wollen-können sehen u. fördern durften, geben ergänzende Hinweise über körperl. u. geistige Eignung. Vorträge für Eltern u. Kinder bieten Aufklärung über Sinn u. Bedeutung einer rechten Berufswahl, zeigen Wege u. Ziele u. weisen hin auf die kostenlose Beratung u. Hilfe des Berufsamtes. Die mündl. Einzelberatung des Berufsamtes stützt sich auf die Unterlagen der Schule, auf den Schulfragebogen mit den psycholog. u. fachärztl. Gutachten, knüpft an bei den geäußerten Berufswünschen, durch die sie Eignung u. Neigung zu ergründen versucht. Bei den Berufsvorschlägen beachtet sie sowohl die subjektiven Faktoren als auch die objektiven Sonderverhältnisse des zu Beratenden u. die wirtschaftl. Gesamtlage. Das Beratungsverfahren geht noch weiter, da es auch den Nachweis einer geeigneten Berufsausbildung bietet.

Im Zentrum aller Berufswahlüberlegungen steht die *Eignungsfrage,* die nur gründlich geprüft werden kann unter starker Hinzuziehung der Schule, die auch niemals ersetzt werden kann durch psycholog. Eignungsprüfung. — Die heutige B. muß *Berufsvorsorge* sein, Vorsorge in dem Sinne, als sie auch die *Schullaufbahnberatung* mitumfassen soll, eine Beratung, die äußerst schwierig ist wegen der Differenzierung im heutigen Schulwesen sowohl als auch deswegen, weil die Schullaufbahn der Kinder häufig die Folge einer rein privatwirtschaftl. Überlegung ist unter dem Hauptgesichtspunkt der «sozialen Stellung».

Die Schullaufbahn-Beratung setzt zunächst ein vor beendeter Grundschulpflicht, wo sie über die Fragen der Überweisung in eine höhere Berufsanstalt u. über deren Wesen u. Ziele weitgehende Orientierung gibt. Sie erfolgt am besten durch von der Schule veranstaltete Elternabende (s. d.).

Sie muß in der Form persönl. Einzelberatung erneut tätig sein bei der Anmeldung der Schüler in die höhere Schule, nach der Feststellung der eigentl. Intelligenz, nach der Abschätzung der psycholog. Begabung, bei der Überprüfung der wirtschaftl. Leistungskraft des Elternhauses für die höhere Schullaufbahn mit der anschließenden Fachausbildung. Der sachkundige Berufsberater berät mit Schule u. Elternhaus alle Übergangsmöglichkeiten bei notwendigem Schulwechsel, bewahrt vor übereilten Maßnahmen nach Erlangung der «mittleren Reife», zeigt die rauhe Wirklichkeit da, wo übersteigerter Optimismus zu Kurzschlußhandlungen führen könnte, setzt alle Kraft ein da, wo es sich handelt um den Übergang zu einem akadem. Studium.

Das echte Berufsschaffen, die Mitarbeit an objektiven Werten kann nur erfolgen, wenn die innere Erziehung des Menschen zum Tun gefunden ist, wenn Beruf weder mechanisierte Arbeit noch einseitiges übertriebenes Spezialistentum ist, sondern bewußte Hingabe an eine Aufgabe, innere Teilnahme an der Arbeit. Die Berufsfrage ist die Frage nach dem Sinn des Lebens überhaupt. Weil sie das ist, muß eine Sorge für die individuelle Lösung dieser Frage ernste Angelegenheit von Elternhaus, Schule u. Berufsberatung sein u. bleiben. S. auch Art. Beruf u. Berufserziehung.

III. Berufsfürsorge als Unterrichtsfach ist in einem doppelten Sinn im Lehrplan der *Sozialen Frauenschulen (Wohlfahrtsschulen)* enthalten: 1. als Teil des wohlfahrtskundl. Unterrichts, der die B. einschließt, als jene Fürsorgemaßnahmen, die der berufl. Ausbildung zur Gewinnung, Wiedergewinnung oder Erhöhung der Erwerbsfähigkeit u. der Hilfe zur Erlangung einer Arbeitsstelle dienen auf der Grundlage der Fürsorgepflichtverordnung, des Schwerbeschädigtengesetzes, der Sozialversicherungsgesetze; 2. als Lehrfach in der Sonderausbildung für die Gruppe Wirtschaftsfürsorge u. B. Der Lehrstoff behandelt hauptsächlich das Arbeitsrecht, den Arbeitsmarkt unter besonderer Berücksichtigung der Fragen von Arbeitsangebot u. -nachfrage, Konjunkturschwankungen, Arbeitslosigkeit, Berufsberatung, -ausbildung, -umschulung, Lehrstellenvermittlung, die Arbeitswissenschaften, soweit sie bes. Arbeitspsychologie u. -technologie berühren. Die Bedeutung dieses Lehrfaches hat in den letzten Jahren unter dem Gesichtspunkt der Rationalisierung der Betriebe u. deren Einwirkung auf den Arbeitsmarkt stark zugenommen. *P. Rengier.*

Berufskunde.

I. Aufgabe: Die moderne Schule hat eine doppelte Aufgabe: die Wesensausbildung des einzelnen Menschen u. seine soziale Eingliederung; die Einordnung in die wirtschaftl., polit., sozial., relig. Forderungen der Zeit. Anscheinend liegt hier eine Spannung vor zwischen den Forderungen der Individualpäd. u. der Sozialpäd., eine Spannung, welche gelöst wird von der Weltanschauung aus einerseits, durch den Stand der heutigen psycholog. Forschung andererseits, die den klaren Nachweis erbracht hat, daß Ausformung zur Persönlichkeit, Heranreifung zur sittl. Freiheit Einordnung u. Unterordnung in das soziale Leben bedingen. Damit fällt der allg. bildenden Schule eine besondere berufspäd. Aufgabe zu, indem die Praxis des Schulunterrichts im Heranreifenden die wesentl. Einstellung zur Arbeit innerhalb der menschl. Gesellschaft erwecken muß, ohne jede Rücksicht auf ein späteres berufl. Tun; die Schule muß Kultur- u. Lebensschule sein. Behördl. Richtlinien unterstreichen das. Die preuß. Bestimmungen über den *Werkunterricht* (9. IV. 1921) u. die

Richtlinien über die innere Gestaltung der Grundschule (RMinBl. 4. V. 1923) sehen als Sonderziel der Grundschule an «die allmähl. Entfaltung der kindl. Kräfte aus dem Spiel- u. Bewegungstrieb zum sittl. Arbeitswillen, der sich innerhalb der Schulgemeinschaft betätigt».

II. Lösung: Lehrplan u. Unterricht übernehmen die vorbereitenden Aufgaben der Berufserziehung, der berufskundl. Belehrung, der geistigen Vorbereitung für das Verständnis der Forderung der Reichsverfassung (Art. 163, 1), daß «jeder Deutsche die sittl. Pflicht hat, seine geistigen u. körperl. Kräfte so zu betätigen, wie es das Wohl der Gesamtheit erfordert»; sie führen den Werdenden zur Ehrfurcht vor jeder Arbeit, die neue Kräfte frei macht, u. die Mitarbeit bedeutet am Weltenplan des Schöpfers.

Berufskundlich eingestellter Unterricht, Besichtigungen u. entsprechende Lektüre helfen das Unterrichtsziel zu verwirklichen.

Jede Stunde leistet Berufserziehung theoretisch in der Wissensübermittlung, durch welche die geistigen, sittl. u. psych. Kräfte zur Entwicklung kommen, praktisch durch Ein- u. Unterordnung in die Gemeinschaft; nicht zuletzt durch die Lehrerpersönlichkeit, die vorlebt, wie ein Beruf erfüllt werden kann.

Die Grundlagen für die *sittl. Stellung* des Menschen zur Arbeit überhaupt, für eine richtige Wertung derselben, Verständnis für eine Wandlung der Motive, für ein intensives Streben innerhalb der Leistung bietet der *Rel.-U.*

Reiche Möglichkeiten zur berufskundl. Auswertung gibt der *Deutschunterricht.* Ausführl. Arbeitsschilderungen sind Grundlage für berufskundl. Unterweisungen, zeigen Berufsfreude, Arbeitsernst, Dienst am Ganzen (Rosegger, Federer, Scharrelmann). Der volkswirtschaftlich eingestellte *Rechenunterricht* liefert statist. Unterlagen für Arbeitsangebot u. Nachfrage, für Erwerbslosen- u. Krisenfürsorge. Hier zeigen sich die Beziehungen zwischen Produktion u. Konsumtion, zwischen Lohnsteigerungen u. -senkung, Feststellungen, aus denen eine Fülle von Berufsbelehrungen abzuleiten sind. Die Differenz zwischen Löhnen gelernter u. ungelernter Arbeit ist Anlaß zur Erörterung der Fragen über Arbeitswert, Lehre, Lehrvertrag, Qualitätsleistungen, Berufs- u. Lebensstellung.

Das Interesse für berufstätige Arbeit, an den sozialpolit. Maßnahmen u. gesetzl. Regelungen erwächst in der *Geschichts-* u. der *Staatsbürgerkunde,* die eine histor. Entwicklung der Kultur u. Wirtschaft zeigen, die Anlaß sind zu Erörterungen des wirtschaftl. Aufstiegs u. Niedergangs u. der daraus abzuleitenden Folgerungen, die Beziehungen aufweisen zwischen Bevölkerungs- u. Siedlungsfragen.

Aufs engste verbunden mit diesen Fächern ist der *Erdkundeunterricht*, der die Ursachen zeigt für Siedlung, Wirtschaft u. Berufstätigkeit, Zusammenhänge von Bodenschätzen, deren Gewinnung u. Siedlung der Gegend, der die volkswirtschaftl. Bedeutung des Verlustes bestimmter Wirtschaftsgebiete erkennen läßt, deren Einbuße sich auswirkt in der Berufswahl u. in den Berufsmöglichkeiten der lebenden u. nachfolgenden Generation.

Im *Naturkundeunterricht* wird festgestellt, daß bestimmte psych. Veranlagungen oft für beliebte Berufe ungeeignet machen. Der *Handfertigkeitsunterricht* arbeitet techn. Können heraus, worauf Einzelberufe zu gründen sind. Weitgehende Unterstützung erfährt alle berufskundl. Belehrung durch den *Lehrfilm,* der Arbeitsbetriebe, Fabriken, Herstellungsprozesse bis ins einzelne vorführt, der aufklärt über den Sinn sozialer Einrichtungen, der in Verbindung mit Ausflügen u. Besichtigungen reiche Kenntnisse u. Erkenntnisse zu geben vermag.

Das letzte Volksschuljahr ist in besonderer Weise das Jahr der B., in dem möglichst alle Einzelgebiete daraufhin untersucht werden, um das für Berufswahl u. Berufsausübung Notwendige herauszuarbeiten. Lebensbeschreibungen zeigen, wie Menschen unter schwierigen subjektiven u. objektiven Bedingungen Leben u. Arbeit durchformten (H. Schöler, Helden der Arbeit [F. Otto, W. Siemens u. a.], 1925).

Dadurch erschließen sich Neigungen u. Begabungen; so ist das Interesse gerichtet auf feste Lebensgebiete, für deren Erfüllung alle Kräfte wach sind.

III. Berufskunde als Unterrichtsfach hat bes. im Lehrplan derjenigen Schulen Aufnahme gefunden, die zu einem sozialen oder sozial-päd. Beruf führen: *Soziale Frauenschulen (Wohlfahrtsschulen), Jugendleiterinnenseminare, Gemeindehelferinnenschulen.* Der Lehrstoff ist nicht einheitlich festgelegt u. wird jeweils nach dem Ziel des Unterrichts bestimmt. Das Fach dient der berufseth. Vertiefung. Dabei hat es auch die mannigfachen Berufsmöglichkeiten auf sozialem u. sozial-päd. Gebiet u. deren prakt. Forderungen aufzuzeigen. *P. Rengier.*

Berufspädagogisches Institut.

[BI. = Berufspädagogisches Institut.]

I. BI. ist die heute in *Preußen* geltende Bezeichnung für die staatl. Ausbildungsstätte der Gewerbelehrer(innen), die früher *Gewerbelehrer(innen)-Seminar* genannt wurde. Zur Zeit besteht je ein BI. in Berlin, Köln u. Frankfurt a. M. In jedem dieser 3 BI.e werden sowohl Lehrgänge für Gewerbelehrer als auch für Gewerbelehrerinnen geführt.

Das Studium dauert in seinem Plan 4 Semester (in Berlin), dessen Stoffplan in den BI.en in Köln u. Frankfurt a. M. auf 6 Semester verteilt ist. Es ist völlig unmöglich, daß in dieser Zeit die Ausbildung abgeschlossen werden kann. 6 Semester volles Studium muß als Mindestmaß

gelten, wie es jetzt schon in *Thüringen* vorgeschrieben ist. Vgl. den Art. Gewerbl. Berufsschulen u. Gewerbeschulen, wo die Ausbildung von Gewerbelehrern u. -innen behandelt wird.

II. Während die Ausbildung der Gewerbelehrerinnen für Fachschulen ausschließlich in den seit 1907 den verschiedenen größeren Gewerbeschulen angeschlossenen Gewerbeseminaren erfolgt, ist die Ausbildung der Gewerbelehrerinnen für Berufsschulen grundsätzlich den seit 1928 gegr. staatl. BI.en übertragen worden. Ob u. inwieweit in Zukunft die Ausbildung der Lehrerinnen für Fach- u. Berufsschulen gesondert bleibt, wird einerseits von der Entwicklung der weibl. Fachschule, anderseits von der spezif. Richtung, die die Gesamtausbildung der Gewerbelehrer u. -innen nehmen wird, abhängen. Bestimmend für den Weg, den die Ausbildung zu nehmen hat, wird aber auf jeden Fall die die Berufs- u. Fachschule charakterisierende Tatsache sein, daß Unterrichts- u. Erziehungsaufgabe in ihnen durch den Beruf, u. zwar durch einen ganz speziellen Werkberuf, gegeben ist.

Darum müssen schon in der *Vorbildung* bestimmte Bedingungen in dieser Hinsicht erfüllt sein. Neben dem für die Vorbereitung auf den Lehrberuf notwendigen Maß geistiger Schulung bedarf es noch der Beherrschung der für eine bestimmte gewerbl. Berufsgruppe notwendigen Kenntnisse u. Fertigkeiten u. des Einblicks in die Umwelt u. Lebensbedürfnisse der Berufsschülerin. *Voraussetzung* für die Aufnahme in die Abteilung für Gewerbelehrerinnen des BI.s ist daher: 1. das Abschlußzeugnis einer höh. Fachschule für Frauenberufe oder einer Frauenoberschule (3jähr. Frauenschule), das Zeugnis als techn. Lehrerin für Nadelarbeit u. Hauswirtschaft oder das Zeugnis als Volksschullehrerin oder das Reifezeugnis einer neunklass. höh. Lehranstalt; 2. die Ableistung einer 2jähr. prakt. Tätigkeit in gewerbl. Betrieben (entsprechend der zu wählenden Fachrichtung) einschl. der Betätigung auf dem Gebiete der Jugendfürsorge u. der Kranken- u. Säuglingspflege.

Auch Frauen, die aus handwerkl. Berufen kommen, ist der Zugang zur Gewerbelehrerinnenlaufbahn ermöglicht, wenn sie die Prüfung als Meisterin mit der Note «gut» bestanden haben u. durch eine schulwissenschaftl. Prüfung den Nachweis einer über dem Durchschnitt stehenden geistigen Begabung u. des erforderl. Maßes allgemeiner Bildung erbringen.

Während Volkswirtschaftslehre, Staatsrecht u. Pädagogik für alle Studierenden gleicherweise in Betracht kommen, werden die speziellen Gebiete der Fachkunde, Fachmethodik u. Unterrichtsübungen für die versch. Gruppen je nach dem gewählten Fach belegt. Für die Berufsschullehrerin kommen gegenwärtig zweierlei Möglichkeiten in Betracht: sie kann sich als Lehrerin für hauswirtschaftl. oder für gewerbl. Berufsschulen entscheiden. Demgemäß ist in dem einen Fall die spezielle fachl. Ausbildung auf hauswirtschaftl. Wissensgebiete mit ihren Hilfswissenschaften, in dem andern auf die Wissensgebiete der textilen Handwerke gerichtet.

Die spezielle Ausbildung mit ihren systemat. u. method. Übungen geschieht im BI. Die Vorlesungen u. Übungen in Volkswirtschaftslehre, Staatsrecht, Pädagogik werden an der Universität belegt.

Diese Art der Verbindung mit der Universität wird vorläufig weder von den Studierenden selbst noch von den an der Ausbildung beteiligten Dozenten als befriedigend oder für die Zukunft als die richtige Lösung empfunden. Wenn auf der einen Seite die Notwendigkeit bejaht wird, daß die Berufsschullehrerin bzw. der Berufsschullehrer als Grundlage für seine spätere Aufgabe ausreichende Kenntnisse u. Fertigkeiten in einem bestimmten gewerbl. Beruf, ferner ein weit- u. tiefgreifendes Studium der Sozial- u. Wirtschaftswissenschaften u. endlich ein ebensolches Studium der Erziehungswissenschaften habe, so entsteht anderseits die Frage, ob ein streng wissenschaftl. Studium auf einer so breiten Grundlage u. unter so vielerlei Voraussetzungen möglich ist. Jedenfalls entstände bei der Einordnung des Studiums in eine der bestehenden Fakultäten die Notwendigkeit, es nach der Richtung auf die für die betr. Fakultät in Frage kommenden Hauptgebiete erheblich stärker abzugrenzen. Es besteht daher neben der Forderung der sofortigen Eingliederung des Studiums der Gewerbelehrer in die wirtschaftswissenschaftl. Fakultät der Universität die andere, mit dem allmähl. Ausbau der BI.e eine aus den berufl. Bedürfnissen hervorgewachsene akadem. Schulung der Gewerbelehrerschaft in zwar langsamer, aber natürl. Entwicklung zu gewinnen.

Schrifttum: Handbuch für das Berufs- u. Fachschulwesen von A. Kühne, S. 266 ff. ([2] 1929). Hier weitere Literaturangaben.

I. *W. Franzisket.* II. *K. Baumert.*

Berufsschulen.

[B. = Berufsschule.]

A. Allgemeines: I. Begriffliches: B., in der RVerf. (Art. 145) u. in der Gewerbeordnung noch Fortbildungsschule (s. d.) genannt, ist die von der Reichsschulkonferenz (1920) vorgeschlagene Bezeichnung für jene pflichtmäßigen öffentl. Bildungseinrichtungen, die der berufl. u. gesellschaftl. Ertüchtigung der volksschulentlassenen Jugend bis zum vollendeten 18. Lebensjahre dienen. Die Bezeichnung B. ist in *Preußen* (Gesetz betr. Erweiterung der B.pflicht vom 31. VII. 1923 [G.S. S. 367]) eingeführt, ebenso in *Thüringen, Hessen, Sachsen* u. *Braunschweig.* In Preußen führen die Schulen des Handelsministeriums den Namen gewerbl.,

kaufmännische, hauswirtschaftl. u. bergmännische B.n, die Schulen des Landwirtschaftsministeriums noch den Namen «ländl. u. gärtner. Fortbildungsschulen». Dem Ministerium des Innern unterstehen die Polizeischulen (s. d.).

Bayern unterscheidet Volksfortbildungs- u. Berufsfortbildungsschulen. Andere Länder haben für sämtliche oder bestimmte Arten der B.n die Bezeichnung «Gewerbeschulen u. Handelsschulen», worunter sonst andere fachl. Bildungsanstalten mit Vollunterricht verstanden werden. Auch die Bezeichnung «Fachschule» (s. d.) kommt für berufsschulartige Einrichtungen vor.

II. Geschichtliches: Der Name B. steht als Synthese am Ende einer mehr als 200jähr. Entwicklung, die 2 Wurzeln aufweist. Einmal sind es die Sonntagsschulen, die bereits im Mittelalter von den kirchl. Behörden eingerichtet wurden u. vorzüglich der religiösen Unterweisung, dann aber auch der Erweiterung der allgemeinen Bildung dienten. Sie wurden vielfach durch landesfürstl. Verordnungen zur Wiederholung u. Ergänzung der Volksschule eingeführt (Württemberg 1695, Baden 1756, Bayern 1771 u. 1803). Aus den Bedürfnissen der Wirtschaft nach einem fachlich gründlich geschulten Nachwuchs entwickelten sich auf der andern Seite besondere handwerkl. u. kaufmänn. Bildungseinrichtungen (Handwerkerzeichenschulen, Handelsschulen usw.). Auch die Gemeinden förderten diese Einrichtungen immer mehr, je stärker sich im 19. Jahrh. die Industrie u. damit der Bedarf an Ingenieuren, Technikern u. Facharbeitern entwickelte. Die größte Aufmerksamkeit wurde freilich zuerst dem Mittel- u. Oberbau des berufl. Bildungswesens, den Fachschulen u. techn. Akademien (Hochschulen), geschenkt. Bedeutungsvoll für den Unterbau des berufl. Bildungswesens wurde die Bestimmung (§ 106) der Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes (1869), die den Gemeinden die Ermächtigung gab, auf Antrag der Innungen «obligatorische Fortbildungsschulen» durch Ortssatzung einzuführen, was später auch in der Reichsgewerbeordnung (§ 120) zum Ausdruck kam. In Preußen ist diese Form der Einführung der Schulpflicht unter Erweiterung des schulpflichtigen Personenkreises bis heute maßgebend geblieben. Lediglich für die Provinzen Posen u. Westpreußen ist 1886 die Errichtung staatl. Fortbildungsschulen durch den Handelsminister gesetzl. ermöglicht worden. Versuche, ein Landesgesetz für Preußen zu erlassen, scheiterten. Andere Länder dagegen führten die Schulpflicht durch Landesgesetz ein, so Sachsen 1873, Baden, Hessen u. Weimar 1874, freilich zunächst nur im Sinne der allgemeinen Fortbildungsschule u. der Erweiterung der Volksschulbildung. Erst um die Jahrh.-wende wird der Berufsbildungsgedanke stärker in den Vordergrund gerückt, was zur Errichtung besonderer gewerblicher u. kaufmännischer, später auch hauswirtschaftl. Fortbildungsschulen führte, wobei vielfach ein indirekter Schulzwang durch Befreiung von dem Pflichtbesuche der bestehenden allgemeinen Fortbildungsschule vorgesehen wurde. Der sinnvolle Ausbau des berufl. Bildungswesens in Preußen setzte bes. ein, nachdem 1885 das gewerbl. Schulwesen dem Handelsminister u. 1895 das landwirtschaftl. Schulwesen dem Landwirtschaftsminister unterstellt worden war. Im ersten Jahrzehnt entwickelte sich dann der berufl. Ausbau bes. in den größeren Städten immer günstiger. An Stelle der früheren nebenamtl. Lehrkräfte traten nach u. nach hauptamtliche, für deren zweckmäßige Ausbildung durch besondere Einrichtungen gesorgt wurde. Die preuß. Bestimmungen über die Einrichtungen u. Lehrpläne von 1911 (Kühne, s. d.) brachten vielseitige Anregungen u. gaben einen festen Unterbau für die einheitl. Durchführung des Schulbetriebes in Preußen. Ähnlich wurden auch in andern Ländern Bestimmungen erlassen. Die hoffnungsvolle Entwicklung wurde jedoch durch den Weltkrieg wieder unterbrochen. Die Verordnung des Reichsministeriums für wirtschaftl. Demobilmachung gab 1919 den Gemeinden u. weiteren Kommunalverbänden die Berechtigung, alle Jugendlichen einzuschulen.

1919 wurde dann im Art. 145 der Reichsverfassung im Grundsatz die allgemeine Fortbildungsschulpflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahre ausgesprochen. Das zur Durchführung dieser Bestimmung u. zur einheitl. Reglung des B.wesens im Reiche unbedingt notwendige *Reichsberufsschulgesetz* ist bisher noch nicht erlassen. H. v. Seefeld bringt im Handbuch von Kühne (s. Schrifttum) eine Aufstellung über die z. Z. geltenden Gesetze. Braunschweig hat am 1. II. 1929 ein neues Landesgesetz erlassen.

B. Berufsschulen für die männl. Jugend: I. Bildungsidee: Art. 148 der RVerf. weist den B.n, wie allen öffentl. Schulen, die Aufgabe zu, sittl. Bildung, staatsbürgerl. Gesinnung, persönl. u. berufl. Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums u. der Völkerversöhnung zu pflegen. Die preuß. Bestimmungen von 1911 verlangen die Mitarbeit an der Förderung der berufl. Ausbildung u. der Erziehung zu tüchtigen Staatsbürgern u. Menschen; ähnlich die andern Länder. Diese Bildungsziele umschließen sowohl den allgemeinbildenden Gedanken der früheren Sonntags- u. Fortbildungsschule, als auch den fachl. Ausbildungsgedanken der Zeichenschulen, Handwerkerschulen usw. Damit ist die B. aber mit ihrer Bildungsidee noch nicht zu ihrer letzten höheren Gestaltung gekommen. Vielmehr ist unter den starken Einwirkungen einer veredelten Auffassung über den Beruf u. die Berufserziehung (s. Art. Beruf u. Berufserziehung) ganz allgemein ein weiteres Fortschreiten zu erwarten, das mit einer starken Verinnerlichung verbunden sein wird. Arbeit u. Beruf als technisch-wirtschaftl. Verrichtung, als soziales Handeln, als sittl. Wollen geben jetzt schon der Bildungsidee der B. ihre Grundlage, werden aber als Bezogenheit auf das Religiöse u. Göttliche auch im Erziehungswerk der B. stärker hervortreten. Damit ist die Bildungsidee der B. in den höchsten u. letzten Zielen der Menschheitsentwicklung begründet. Wenn diese Auffassung Gemeingut aller Kreise des Volkes geworden ist, werden sich auch für die Bewertung der B. höhere Gesichtspunkte ergeben, die für den

Ausbau der B. von größter Bedeutung sind. Die B. wird dann nicht nur als oberste Stufe des öffentl. Erziehungswerkes für die große Masse des Volkes gewürdigt, sondern auch als Grundbau eines zielstrebigen berufl. Bildungswesens erkannt werden, das zwar nicht eine Lösung der sozialen Frage, wohl aber eine Milderung der Gegensätze zwischen Arbeit u. Bildung u. der Spannungen zwischen Arbeitgebern u. Arbeitnehmern anbahnen kann.

II. Jetziger Stand: 1. Statistisches. Bei den Verhandlungen in der 49. Sitzung des preuß. Landtags (22. II. 1929) wurde von dem Vertreter des Handelsministeriums, *Kühne*, angegeben, daß Ende 1928 2,3 Millionen Jugendliche von 14 bis 17 Jahren vorhanden waren, von denen 400000 andere Schulen besuchten. In den gewerbl., kaufmänn., hauswirtschaftl. u. bergmänn. B.n Preußens sind 900000, in den ländl. Fortbildungsschulen 300000 Jugendliche, insgesamt also 1,2 Millionen eingeschult. Rund 100000 Berufsschüler sind über 17 Jahre alt, so daß etwa 800000 Jugendliche bis 17 Jahre nicht eingeschult sind, davon 700000 weibliche u. 100000 männliche. Die Erweiterung der B.pflicht ist daher zunächst eine Frage der Einschulung der weibl. Jugendlichen, insbes. der Haustöchter u. Hausangestellten, dann aber auch der Einschulung der in ländl. Orten wohnenden u. beschäftigten Jugendlichen überhaupt. Die Bedeutung der B.erziehung läßt die Einführung der allg. B.pflicht durch ein Reichsrahmengesetz unbedingt notwendig erscheinen. Kühne schätzt die Mehrkosten für das ganze Reich auf etwa 50 Millionen jährlich, die sich nicht sofort, sondern erst im Verlaufe von 6 bis 9 Jahren ergeben würden. Wenn das Reich die B.pflicht nicht einführt, müssen die Länder dazu übergehen, soweit es noch nicht geschehen ist. Dabei spielt die Frage der Kostenaufbringung eine große Rolle. Das Reich wird aber sowieso früher oder später, auch wenn es kein Rahmengesetz erläßt, zu den Kosten des B.-wesens beisteuern müssen, weil die bisherige Form der Aufbringung der Mittel volkswirtschaftlich ungünstig u. der Entwicklung des B.-wesens abträglich ist.

2. Aufbringung der Mittel: Unterricht u. Lernmittel in den B.n sind nach Art. 145 der Reichsverfassung unentgeltlich. Die Vorschrift gehört aber zu den programmatischen Bestimmungen der Reichsverfassung, die erst ausführender Gesetze des Reiches u. der Länder bedürfen. Immerhin dürfen nicht durch neue Gesetze Bestimmungen über Schulgelderhebung der Pflichtschüler getroffen werden. Die Kosten der B.n hat in der Regel der Schulträger zu decken. Ist der *Staat* Schulträger, so kommt er auch für die Kosten auf (Hansastädte u. Lippe). Sind die *Gemeinden* Schulträger, so haben diese die Kosten aus ihren Mitteln zu decken, wobei jedoch in mehr oder weniger großem Umfange Staatszuschüsse gewährt werden. *Württemberg* gibt mindestens die Hälfte der persönl. Kosten; *Baden* trägt die persönl. Kosten der allg. Fortbildungsschulen ganz u. der gewerbl. Fortbildungsschulen zur Hälfte. In *Preußen* ist durch § 17 des Gewerbe- u. Handelslehrerbesoldungsgesetzes vom 16. IV. 1926 (G.S. S. 89) für jeden Berufsschüler ein Grundbetrag von 20 RM im Staatshaushaltsplan bereitgestellt. Hiervon können 10% zur Gewährung von Baukostenzuschüssen verwendet werden. Die übrigen Mittel werden vom Handelsministerium nach Maßgabe der Aufwendungen auf die einzelnen Bezirke u. hier wieder auf die einzelnen Schulträger verteilt. Der vom Staat gewährte Zuschuß betrug 1926: 5920000 RM, 1927: 16600000 RM u. 1928: 17660000 RM. *Günther* rechnet mit einem durchnittl. Unkostensatz von nahezu 100 RM für jeden Berufsschüler, wovon etwa $^2/_3$ auf die persönl. Kosten u. $^1/_3$ auf die sachl. Kosten entfallen. Der Staatszuschuß beträgt hiernach rund $^1/_4$ der persönl. Kosten. Vorbedingung für die Gewährung des Staatszuschusses ist, daß die Einrichtungen u. Lehrpläne der Schulen den ministeriellen Bestimmungen vom 1. VII. 1911 (H.M.Bl. S. 267) entsprechen. Den Gemeinden ist in Preußen die Ermächtigung gegeben, die beteiligten Wirtschaftskreise zur Leistung von Schulbeiträgen heranzuziehen, u. zwar bis zur Hälfte der nicht gedeckten laufenden Unterhaltskosten der B.n. Dieses bedeutet eine starke Beanspruchung der Wirtschaftskraft der einzelnen Schulgemeinden, die dem Ausbau des B.wesens in vielen Orten noch hinderlich im Wege steht. Die B.ausbildung ist, volkswirtschaftlich gesehen, eine Leistung, die dem ganzen Volk u. der ganzen Wirtschaft zugute kommt u. deshalb auch von der Gesamtheit getragen werden sollte. Aus diesem Grunde wird die Aufbringung der Kosten aus Mitteln des Reichs, der Länder u. der Gemeinden in einer für die Wirtschaftskraft des einzelnen Ortes tragbaren Form erstrebt werden müssen.

3. Verwaltung u. Organisation: Zentralbehörden des berufl. Bildungswesens sind teils die Wirtschaftsministerien, teils die Unterrichtsministerien der Länder, je nach dem Verwaltungsbereich, dem der größere Einfluß zugestanden werden muß. In *Preußen* unterstehen die B.n dem Handelsministerium u. dem Landwirtschaftsministerium, in *Bayern* dem Ministerium für Kultus u. Unterricht, in *Württemberg* dem Ministerium des Kirchen- u. Schulwesens, dem als Fachberater der Gewerbeoberschulrat unterstellt ist. *Sachsen* läßt die allg. Fortbildungsschulen vom Unterrichtsministerium, die B.n vom Wirtschaftsministerium verwalten. *Baden* hat unter dem Ministerium für Kultus u. Unterricht als leitende Fachbehörde das Lan-

desgewerbeamt eingerichtet (1905). Ähnlich liegen die Verhältnisse in den übrigen Ländern, wobei möglichst für Fachberatung u. Verbindung mit dem Wirtschaftsleben gesorgt ist. Bei der *Reichs*regierung werden die Geschäfte des berufl. Bildungswesens vom Reichsministerium des Innern geführt. In der Provinzialinstanz sind der betreffenden Regierungsstelle in der Regel besondere Schulberater beigegeben. In Preußen sind die Regierungs- u. Gewerbeschulräte Sachberater der Regierungspräsidenten für die dem Handelsministerium unterstehenden Schulen, während die ländl. Fortbildungsschulen von den Abteilungen für Kirchen- u. Schulwesen mitverwaltet u. beaufsichtigt werden. Den *Regierungs-* u. *Gewerbeschulräten* sind nebenamtl. staatl. Revisoren für die gewerbl., kaufmänn. u. hauswirtschaftl. B.n mit nebenamtl. Leitung u. für Privatschulen beigegeben, die sich hauptsächlich aus prakt. Schulmännern der B.n u. Fachschulen rekrutieren.

Die nichtstaatl. Schulträger haben die äußere Verwaltung zu führen, den Haushaltsplan festzustellen, die Aufbringung der Mittel usw. zu beschließen, Unterrichtsräume u. Einrichtungen bereitzustellen, bei der Anstellung von Lehrkräften mitzuwirken, wobei besondere Ausschüsse (Schulvorstände, Kuratorien) gebildet werden, die sich aus Vertretern der Gemeinden, der Lehrerschaft, der Arbeitgeber u. Arbeitnehmer zusammensetzen. Die Schulleitung wird durch hauptamtl. oder nebenamtl. Leiter ausgeübt, die vom Schulträger berufen werden u. der Bestätigung der Schulaufsichtsbehörde bedürfen. Der Leiter ist in der Regel Vorgesetzter der Lehrer. Kollegiale Schulleitung in der Form der Wahl des Leiters durch den Lehrkörper besteht in Sachsen, Thüringen, Hamburg u. Bremen. In Preußen ist die Mitwirkung des Kollegiums in wichtigen Schulfragen durch die Konferenzordnung vom 5. IV. 1923 (H.M.Bl. S. 148) geregelt. — Die B.n sind dem Umfange nach verschieden groß u. auch verschieden gegliedert. In den kleinen ländl. Orten sind meist sämtl. Berufe noch in einer Klasse ohne Aufbau zusammengefaßt, Mädchen u. Knaben freilich getrennt. In andern Orten ist schon die Gliederung in gewerbl., kaufmänn. u. hauswirtschaftl. B.n, sowie in ländl. Fortbildungsschulen möglich. Bei den gewerbl. Schulen kann dann weiter beruflich gegliedert werden durch Bildung von Handwerkerklassen, Industriearbeiterklassen, Klassen von ungelernten Arbeitern, Klassen für die gewerblich tätige weibl. Jugend usw. Für einzelne Berufsgruppen werden dann Sonderklassen zu bilden sein für das Metallgewerbe, für das schmückende Gewerbe, das Baugewerbe, das Nahrungsgewerbe, wobei je nach der Größe der Schülerzahl weiter untergeteilt werden kann, z. B. in der Metallgruppe für Maschinenschlosser u. Elektriker, Automobilschlosser, Mechaniker, Installateure, Bauschlosser, Schmiede, Klempner, Uhrmacher, Goldschmiede, Kupferschmiede usw. Ähnlich bei den andern Berufsgruppen. Weitestgehende fachl. Gliederung steigert den Wirkungsgrad des B.unterrichts. Aus diesem Grunde erstrebt man auch in den ländl. Gebieten die fachl. Gliederung durch Bildung von Verbandsschulen, Bezirksschulen u. Kreis-B.n. Hierbei scheint die *Kreis-B.* die aussichtsvollste Form für die Zukunft zu sein, weil sie einen leistungsfähigen Schulträger schafft u. die Errichtung von Fachklassen für ein größeres Gebiet ermöglicht. Voraussetzung hierfür sind freilich ausreichend günstige Verkehrsverhältnisse. Die Fachklassenorganisation für den ganzen Kreis ist in Preußen zuerst im Kreise Steinfurt (Regierungsbezirk Münster) durchgeführt worden, wo ein hauptamtl. Leiter für die gewerbl. B.n der Knaben u. eine hauptamtl. Leiterin für die Mädchen-B.n berufen wurden. In den Fachklassen wird der Fachunterricht meist von hauptamtl. Kräften jede zweite Woche noch mit 6 Stunden erteilt, während der Unterricht in den sog. Wissensfächern in den Wohnorten der Schüler u. Schülerinnen meist von nebenamtl. Lehrkräften gegeben wird.

4. Stundenzahl u. Unterrichtszeit: Die Zahl der Unterrichtsstunden wechselt zwischen 4 u. 12 Wochenstunden bei 40 Schulwochen im Jahre. In den ländl. Fortbildungsschulen ist wegen des Mangels an Arbeitskräften im Sommer kein Unterricht. Die Unterrichtszeit wird in der Regel auf die Tageszeit zwischen 7 Uhr morgens u. 7—8 Uhr abends beschränkt. Die größeren Städte können mit ihren hauptamtl. Lehrkräften Tagesunterricht am Vormittag u. Nachmittag einführen. Bei nebenamtl. Lehrkräften stehen nur die Nachmittagsstunden zur Verfügung. Vielfach findet der Unterricht in den kleineren Orten erst im Anschluß an die Arbeitszeit statt, während er in den ausgebauten großen Schulen auf die Arbeitszeit gelegt wird. Die beste Lösung ist die Bereitstellung eines Wochentages für den Schulunterricht. Freilich ergeben sich hier manche Schwierigkeiten für die beteiligten Wirtschaftsbetriebe. Sie können behoben werden durch Verteilung der verschiedenaltrigen Schüler auf verschiedene Wochentage u. entsprechende personelle Maßnahmen der Betriebsleitung bei Heranziehung jugendl. Arbeitskräfte.

5. Unterrichtsstoffe u. Methoden: Der *Beruf* bildet den Mittelpunkt. Von den Erfahrungen der Jugendlichen im Betriebe ausgehend, werden die fachl. Belehrungen gestaltet. *Fachzeichnen* u. *Fachrechnen* sind mit der sog. *Fachkunde* zu einer Unterrichtseinheit zu verbinden. Lehr- u. Anschauungsmittel werden hier in reichem Maße verwendet. *Anschauungswerkstätten* sind von größter Bedeutung, auch für Umschulung u. Vorschulung der jugendl.

Erwerbslosen, für die freiwilligen Fachkurse der Gesellen zur Vorbereitung auf die Meisterprüfung (s. Art. Gewerbl. B.n). Aus dem Berufserleben erwächst auch der Unterricht in der stark lebenskundlich unterbauten *Staatsbürgerkunde*, die mit dem bürgerkundl. Schriftverkehr u. dem bürgerl. Rechnen ebenfalls zu einer Einheit zusammengefaßt wird. Die *religiösen* Unterweisungen sind für den Berufserziehungsgedanken von besonderem Werte, wenn man die höhere Idee der Berufserziehung ernsthaft verwirklichen will. In Baden u. Bayern ist der *Religionsunterricht* als lehrplanmäßiges Fach eingeführt, an dem fast alle Schüler teilnehmen. In Preußen ist die Frage der religiösen Unterweisungen durch den Erlaß vom 26. III. 1897 (H.M.Bl. 1911, S. 289) geregelt. Hiernach wird den Vorständen der B.n empfohlen, den Geistlichen auf ihren Wunsch die Schulräume zur Verfügung zu stellen u. ihnen auch sonst die Verrichtung ihrer Arbeit auf jede Weise zu ermöglichen u. zu erleichtern. Der Unterricht soll möglichst in den Räumen der B. u. im Anschluß an den sonstigen Unterricht stattfinden. Die Zulassung als lehrplanmäßiges Fach (bei freiwilliger Teilnahme der Schüler) ist noch nicht zugebilligt worden, wird aber in stärkerem Maße von weiten Volkskreisen gefordert. Auch die religiösen Unterweisungen müssen vom Berufe ausgehen u. hier zur Vertiefung des Berufsethos führen, eine Forderung, die von den hauptamtl. Religionslehrern auf Grund ihrer Erfahrungen nachdrücklich vertreten wird. Nach Art. 149 der RVerf. ist der Rel.-U. ordentl. Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltl.) Schulen. Seine Erteilung soll im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt werden. Es ist zu erwarten, daß auch in *Preußen* die gesetzl. Regelung bald erfolgt u. damit dem Willen der RVerf. entsprochen wird. Den Wert der religiösen Unterweisungen in der B. kennzeichnet niemand besser als *W. Hellpach* («Wesensgestalt der deutschen Schule», 1926, S. 74) mit den Worten: «Von Beruf u. Arbeit die Brücke zu schlagen zum höheren Sinn unseres Tuns u. Lassens, wird nun kulturbestimmende Aufgabe für die *Religion* in unsern Tagen sein, mit deren Lösung oder Ungelöstbleiben sich wahrscheinlich der Fortbestand oder der Untergang des Abendlandes entscheidet. Von solcher Tragweite schätze ich unumwunden die Rolle des Religionsunterrichts in den Fortbildungs- u. B.n.»

6. Lehrkräfte: Als hauptamtl. Lehrkräfte der B.n wirken *Gewerbelehrer* u. *-lehrerinnen, Handelslehrer* u. *-lehrerinnen*. In einzelnen Ländern führen sie die Bezeichnung *Gewerbeschulräte* u. *Handelsschulräte*. Die Vorbildung dieser Lehrkräfte (s. auch die Art. Gewerbl. B.n u. Kaufmänn. B.n) ist zunächst unter dem besondern Gedanken der fachl. Ausbildung, freilich mit starker Betonung der method. Aufgaben der B., in Angriff genommen worden. In Württemberg u. Baden sind verschiedene Stufen der Ausbildung je nach den Schularten vorgesehen, wobei als höchste Ausbildung die techn. Hochschule (Diplomingenieur) in Betracht kommt. Preußen hat mit dem früheren Gewerbelehrerseminar u. -lehrerinnenseminar besondere Einrichtungen geschaffen, deren Absolventen nicht nur in dem berufl. Bildungswesen, sondern auch in den Aufbaueinrichtungen der allgemeinbildenden Schulen (Frauenschule, Frauenoberschule, techn. Seminare usw.) Verwendung fanden. In neuerer Zeit sind die Seminare zu «Berufspäd. Instituten» (s. d.) umgeformt worden. Ob diese allmählich stärker an die Universitäten u. Hochschulen angeschlossen oder zu berufspäd. Akademien ausgebaut werden, steht noch nicht fest. Die ganze Frage der Ausbildung der hauptamtl. Lehrkräfte ist eine Frage der Idee der Berufserziehung überhaupt. Wenn den Lehrkräften die besondere Erziehungsaufgabe im Sinne einer höheren Menschenführung u. nicht nur einer fachlich theoret. Ertüchtigung übertragen werden soll, dann ist es unbedingt erforderlich, daß Lehrerpersönlichkeiten heranwachsen u. durch ausreichende Bildung herangeführt werden, die diesen hohen Anforderungen in jeder Weise gerecht werden. Erforderlich ist zu diesem Zweck ein ausreichendes Maß von allg. Bildung, auf der sich nach der prakt. Berufstätigkeit das weitere Studium nach der techn.-wissenschaftl., der soziolog. u. sozialpäd., der wirtschafts- u. staatswissenschaftl. Seite ebenso aufbaut, wie nach der besondern berufswissenschaftl. Seite. Aufs engste hängt hiermit die sinnvolle Einfügung des berufl. Bildungswesens in das Prüfungs- u. Berechtigungswesen (s. d.) der höheren Schulen zusammen, weil darin auch die Möglichkeit des Aufstiegs der prakt. Begabungen des Volkskörpers u. damit auch die Zuführung dieser Kräfte zur Gewerbelehrerlaufbahn von der Pike auf gegeben ist. Träger der Ausbaubestrebungen der B.n sind in starkem Maße auch die *Vereine* geworden.

Der Deutsche Verein für B.wesen (gegr. 1892 von Pache) setzte sich aus Vertretern der Kammern, der gemeindl. Behörden, sonstigen Freunden sowie Einzelmitgliedern u. bes. aus der Lehrerschaft der B.n u. Fachschulen zusammen u. förderte den Ausbau durch Zeitschrift u. Tagungen. Später bildeten sich auch Vereine der hauptamtl. Lehrkräfte (1907 in Preußen, vorher schon in Baden u. Württemberg), die sich zum Deutschen Verband der Reichsvereine hauptamtl. Lehrkräfte an B.n u. Fachschulen zusammengeschlossen haben. Dem Reichsverband gehören folgende Reichsvereine an: Reichsverein der hauptamtl. Lehrerschaft deutscher B.n, Berlin C 2, Burgstr. 30; Reichsverein für Schulaufsicht u. Schulverwaltung, Frankfurt a. M., Varrentrappstr. 38; Reichsverein deutscher Textilschullehrer u. -lehrerinnen, Sorau N 1; Reichsverein der techn. Heeresfachschulen, Ulm; Reichsverein

der Werkschulen, Berlin-Tegel, Freie Scholle 6; Bund der Kunstgewerbeschulmänner, Essen, Alfredstr. 94. Die Reichsvereine gliedern sich wiederum in Landesvereine mit besondern Bezirksgruppen u. Ortsgruppen. Die Frauengruppen haben sich zum Teil zu besondern Arbeitsgemeinschaften in den Reichsvereinen zusammengeschlossen.

III. Wertung: Das B.wesen befindet sich noch in der Entwicklung. Es gewinnt für die Zukunft des Volkes immer mehr Bedeutung. Die deutsche Wirtschaft kann den Wettbewerb auf dem Weltmarkt mit den neuaufsteigenden Industrievölkern auf die Dauer nur durch Steigerung der Qualität, wissenschaftl. u. techn. Neuerungen, Umstellung der Produktion auf verfeinerte Ware behaupten. Hierzu bedarf sie eines leistungsfähigen u. wirtschaftl. einsichtigen Nachwuchses an Facharbeitern, Handwerkern, Kaufleuten usw. Die Überalterung des Volkes auf der einen Seite u. die schweren Reparationslasten auf der andern stellen die jetzt heranwachsende Jugend vor ungeheure Aufgaben. Die Jugend hierfür tüchtig zu machen, ist eine dringende Pflicht der jetzigen Generation. Zu dieser wirtschaftl.-techn. Leistung kommt dann die tief innerl. Bindung für Volk u. Staat, eine Erziehungsaufgabe, die zur Schaffung eines einheitl. polit. Wollens des Volkes unumgänglich notwendig ist. Bedeutsam ist noch die Aufgabe der B.n für die verständnisvolle Pflege neuer, aufsteigender Kultur des Werkvolkes, die bisher zwar nur in den Spitzenbegabungen Ausdruck gefunden hat, mehr u. mehr aber in weiteren Schichten der werktätigen Jugend mit tiefem Glauben ersehnt wird. Zur Erreichung dieser Ziele aber muß das ganze Erziehungswerk von der Idee eines tiefer begründeten *Berufsethos* durchdrungen sein, die nur im religiösen Bewußtsein stärkste Kraft u. Anregung erhält. Die einheitl. Erziehung der Jugend in diesem Sinn ist eine Schicksalsfrage für das deutsche Volk.

C. Berufsschulen für die weibl. Jugend: I. Entwicklung: Die *Entstehung* der Mädchen-B.n fällt in einen späteren Zeitabschnitt als die der Knaben-B.n. Zwar können die schon im 18. Jahrh. bestehenden Sonntagsschulen der süddeutschen Staaten, zu deren Besuch die gesamte, also auch die weibl. Jugend bis zur Verheiratung bzw. bis zum 18. oder 21. Lebensjahre verpflichtet war, im allg. als Vorläufer der späteren B.n angesehen werden. Aber für die Entwicklungsgeschichte der heutigen Mädchen-B.n haben sie keine große Bedeutung; denn der weitere Ausbau der Fortbildungsschulen als Werktagsschulen, der neben die religiös-erzieherischen Absichten den stärker betonten allg. u. fachl. Unterricht stellte, sieht nur noch die Fortbildung der Knaben vor.

Die Mädchen-B.n verdanken ihre Entstehung u. Ausgestaltung einmal der zunehmenden Industrialisierung unserer Wirtschaft, die innerhalb eines Jahrzehntes über 50% weibl. Erwerbstätiger in die Fabrikbetriebe zog u. den Sozialpolitikern die volkswirtschaftl. Notwendigkeit einer systematischen hauswirtschaftl. Schulung der weibl. Erwerbstätigen vor Augen rückte. — Dann war es der Erfolg des mehr als 75jähr. Kampfes der Frauen um die wirtschaftl. u. gesetzl. Gleichberechtigung, die in der neuen RVerf. wenigstens grundsätzl. festgelegt ist. Die Frauen haben heute das Recht der unbeschränkten Berufswahl, u. mit der Erteilung des passiven u. aktiven Wahlrechts sind der Frau dieselben staatsbürgerl. Pflichten auferlegt wie dem Manne. Damit kommt zu der Notwendigkeit einer hauswirtschaftl. Schulung die Notwendigkeit der berufl. u. staatsbürgerl. Erziehung auch der weibl. Jugend. Vgl. die Art. Frauenbewegung u. -fragen, Frauenbildung.

Die 1. deutsche Mädchenfortbildungsschule wurde von *Luise Otto Peters*, der «Mutter der deutschen Frauenbewegung», 1865 in Leipzig gegründet. Sie suchte die Allgemeinbildung der Mädchen zu vertiefen u. die kaufmännisch u. gewerblich tätigen Jugendlichen beruflich zu schulen. Bald schufen einzelne Frauenorganisationen ähnliche *freiwillige* Kurse, so 1868 der Breslauer Frauenbildungsverein u. 1870 der Dresdener Frauenverein. Von den vielen Schulen, die im Laufe der nächsten Jahre durch Fraueninitiative entstanden, ist vor allem die Viktoria-Fortbildungsschule in Berlin, 1878 von *Ulrike Henschke* gegr., hervorzuheben. Hier gruppierten sich die Fächer bald zu 3 Abteilungen, der kaufmännischen, hauswirtschaftl. u. gewerbl. Abt.

Pflichtfortbildungsschulen wurden Anfang des 20. Jahrh.s auf Grund der Gewerbeordnung von einigen Städten eingerichtet, u. zwar hauptsächlich für kaufmännische Angestellte u. für Handwerkerinnen. Erst die neue RVerf. u. die Demobilmachungsverordnung vom 28. III. 1919, die den Gemeinden u. Kommunalverbänden das Recht zur Einschulung *aller* Jugendlichen gab, führte zu einer ausgedehnten Durchführung der Schulpflicht für die weibl. Jugendlichen.

Aber dennoch steht die Zahl der eingeschulten weibl. Jugendlichen hinter der der männl. noch weit zurück. Unter 800000 der nicht eingeschulten Jugendlichen sind 700000 weiblich. Insbes. sind es die Haustöchter u. Hausangestellten, die vielfach noch von der B.pflicht ausgenommen werden.

II. Die Bildungsaufgabe entspricht in ihren Grundzügen der der Knabenschulen. Auch ihr wesentl. Ziel ist die Abrundung der der jugendl. Reife entsprechenden allg. Bildung durch die berufl. Ertüchtigung u. die Entwicklung des Verständnisses für die Stellung des einzelnen Individuums in der Berufs- u. Volksgemeinschaft. Im einzelnen aber ergeben sich entsprechend der histor. Entwicklung in der Gestaltung des Frauenlebens u. seines besondern Verantwortungskreises ganz spezifische Aufgaben für die Mädchen-B.n, die ganz allgemein durch die Verantwortung der Frau für den Neuaufbau der Familie, als

Berufsgenossin des Mannes, u. für die Erneuerung unserer wirtschaftl. u. sittl. Gesellschaftsordnung charakterisiert sind.

III. Gliederung: Diesen über das Jugendalter hinausweisenden Bildungszielen kann man durch engste Anknüpfung an das Gegenwartsleben der Jugendlichen näherkommen. Darum sind auch die Mädchen-B.n, wenn es die Zahl der in den einzelnen Berufen vertretenen Mädchen nur irgendwie gestattet, nach Berufsgruppen gegliedert, die wiederum nach dem Umfang der Schülerinnenzahl mehr oder weniger differenziert sind. So gliedert sich in ausgebauten B.n die Abteilung für die kaufmänn. Angestellten in Klassen für Kontoristinnen u. Verkäuferinnen. Die Kontoristinnenklassen werden an manchen Orten wieder aufgeteilt nach ihrer Beschäftigung in Fabrik-, Handelsklein- u. Handelsgroßbetrieben, die Verkäuferinnenklassen nach der Art der Geschäftsbetriebe. (Die Klassen für die weibl. kaufmänn. Angstellten sind in den meisten Fällen den Knabenschulen angeschlossen. Vgl. Art. Kaufmänn. B.n.)

Die *gewerbl.* B. umfaßt gewöhnlich Klassen für Schneiderinnen, Wäschenäherinnen, Putzmacherinnen u. Friseusen; in großen Schulen sind noch besondere Klassen für Blumenbinderinnen u. für Lehrlinge der Herren- u. Damenschneiderinnen. In noch weiter ausgebauten Schulen wird bei der Gliederung der Klassen noch unterschieden zwischen den in der Meisterlehre stehenden Handwerkerinnen u. den angelernten, in Fabrikbetrieben tätigen Konfektions-, Wäsche-, Pelznäherinnen usw.

Häufig werden die angelernten Arbeiterinnen auch der *hauswirtschaftl.* B. zugeteilt. Diese umfaßt Klassen für Haustöchter, Hausangestellte, Laufmädchen, Arbeiterinnen. Auch bei diesen letzteren wird vielfach noch eine Gliederung der Klassen nach den Hauptfabrikationszweigen vorgenommen.

Die dadurch gegebene unmittelbare Anknüpfung an den jeweiligen Beruf bietet nicht nur die Möglichkeit einer engeren menschl. Verbundenheit zwischen Lehrerin u. Schülerin, sondern sie ist überhaupt die Voraussetzung dafür, daß die Berufsarbeit als wirtschaftl., soziales, sittl. u. religiöses Phänomen in dem persönl. Dasein der Mädchen durch den Unterricht lebendig werden kann.

Technisch-wirtschaftlich gesehen, ist dadurch einerseits eine unmittelbar prakt. Förderung der spezifischen Berufskenntnisse u. Fertigkeiten möglich, anderseits kann der Unterricht in der Hauswirtschaft, die ja heute viel mehr ein wirtschaftlich-organisatorisches als ein rein technisches Problem ist, auf die wirtschaftlich u. zeitlich bedingten Verhältnisse der einzelnen Berufe Bezug nehmen.

IV. Unterrichtsgegenstände: 1. Die *gewerbl.* B. Die psych., ganz auf das Reale gerichtete Konstellation der jugendl. Erwerbstätigen bedingt, daß der gesamte Unterricht die Wirklichkeit, in der die Jugendliche lebt, zum Ausgangspunkt nimmt. Das ist einerseits der Beruf u. anderseits das persönl. Leben, beides mit seiner Umwelt.

Darum ist in den Handwerkerinnenklassen die wöchentl. Unterrichtszeit, die im allgemeinen 8 Stunden, seltener 6 Stunden beträgt, etwa zur Hälfte mit Werkarbeit ausgefüllt. Die sog. *Facharbeit* besteht in einer systematischen Einführung in die für ihre Arbeit wichtigsten Techniken, bei der es weniger auf die Mannigfaltigkeit ankommt, als darauf, daß an die Güte der Ausführung die höchsten Ansprüche gestellt werden, damit den jungen Handwerkerinnen die ästhetische wie auch die wirtschaftl. Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Arbeit am eigenen Erzeugnis aufgeht.

Zeichen- oder *Gestaltungsunterricht* führen, ausgehend von farbigen u. rhythm. Vorübungen über die Darstellung reiner Zweckformen zur Gestaltung sinnvoller, auch das ästhet. Bedürfnis befriedigender Gebrauchsformen (s. Art. Gewerbl. B.n III).

Zum weiteren Eindringen in das Verständnis für Qualitätsarbeit u. ihrer volkswirtschaftl. Bedeutung dient die technologisch u. wirtschaftsgeographisch betonte *Warenkunde*. Dazu tritt als wirtschaftl. Ergänzung *gewerbl. Rechnen* u. *Buchführung*. Bei den Schneiderinnen, Wäschenäherinnen u. Modistinnen dient ein kurzer Abriß aus der Kostümgeschichte zur Vertiefung des aus der eigenen Arbeit gewonnenen Formverständnisses.

Das Ziel der *Gemeinschaftskunde* (vielfach als Lebenskunde, Kulturkunde, Berufskunde, Staatsbürgerkunde auf die Jahrgänge verteilt) ist, die Notwendigkeit u. Zwangsläufigkeit der Gemeinschaftsbildung einleuchtend zu machen, u. die Erkenntnis, daß jedes einzelne Glied der Gemeinschaft diese mitformt, u. daß alle fördernden u. schädigenden Folgen seines Verhaltens unmittelbar oder mittelbar auf die Gesamtheit u. den Urheber zurückwirken. Das Erlebnis der Schulgemeinschaft, Familiengemeinschaft u. insbes. der Berufsgemeinschaft mit ihren teils fördernden, teils hemmenden Bindungen gibt die konkreten Grundlagen, auf denen das Verständnis für die Verantwortung als Staatsbürgerin erwachsen kann. Naturgemäß werden daraus insbes. die Aufgaben der *Frau* in der Familie, im Beruf u. im öffentl. Leben abgeleitet.

Über den *Religionsunterricht* gilt das gleiche wie für die männl. Jugend.

Die Berechtigung des *hauswirtschaftl. Unterrichts* (s. d.) in der gewerbl. (u. kaufmänn.) B. ist sehr umstritten. Es wird vielfach die Auffassung vertreten, daß damit eine Zersplitterung in die Berufsbildung hineingetragen wird, die den Unterrichtserfolg sowohl für den Erwerbs-

beruf als auch für den späteren Hausfrauenberuf in Frage stellt. Da, wo er als notwendig anerkannt wird, tritt er im 3. Berufsschuljahr an die Stelle der Facharbeit u. des Zeichnens. In den Handwerkerinnenklassen müßte der Kerngedanke im Hauswirtschaftsunterricht die Organisierung eines Haushaltes sein, in dem der hauswirtschaftl. u. der gewerbl. Betrieb der Schneiderin, Modistin usw. ineinander eingeordnet sind. Gegenwärtig kommen diese wirtschaftlich organisator. Gesichtspunkte gegenüber der Technik des Kochens u. der Hausarbeiten noch nicht genügend zu ihrem Recht.

2. Die *hauswirtschaftl.* B. Die wöchentl. Unterrichtszeit der hauswirtschaftl. Klassen beträgt im allgemeinen 6, in seltenen Fällen 4 oder 8 Stunden, wovon, wie auch in den gewerbl. Klassen, die eine Hälfte für den theoretischen, die andere für den prakt. Unterricht verwendet wird. Der durchgehende Schultag mit 8 oder 9 Unterrichtsstunden wird angestrebt. Der Unterricht konzentriert sich hier um 2 Grundgedanken: die Frau im Erwerbsberuf u. die Frau als Hausfrau. Der prakt. Unterricht kann — abgesehen von den Hausangestellten — wenig oder gar keine Beziehungen zum Erwerbsberuf nehmen. Er dient der hauswirtschaftl. Schulung u. ganz allgemein der Arbeitsschulung u. gliedert sich gewöhnlich in *Nadelarbeit, Kochen* u. *hauswirtschaftl. Betriebsführung, Säuglings-* u. *Krankenpflege.* An einzelnen Stellen ist auch *Kinderpflege* u. *-beschäftigung* als Unterrichtsfach aufgenommen. Während die letzteren Tätigkeiten vorwiegend für die erzieherisch-sozialen Aufgaben der Frau vorbereiten sollen, ist der übrige prakt. Unterricht vorwiegend auf technisch-wirtschaftl. Ziele gerichtet. Der *Nadelarbeitsunterricht* (s. d.) soll das Prinzipielle der Technik des Formens u. Verarbeitens der Wäsche u. Oberkleidung vermitteln. Das wesentliche wirtschaftl. u. volkswirtschaftl. Moment dieses Unterrichts besteht darin, daß neben der Materialbeurteilung Erwägungen u. Berechnungen einhergehen, die zum objektiven Vergleich der selbstgenähten Gegenstände mit der fertigen Konfektionsware führen, u. die lehren, die Bevorzugung des einen oder des andern aus den gegebenen Umständen abzuleiten.

Dieselben Grundgedanken sind im übertragenen Sinne auch für den *hauswirtschaftl. Unterricht* im engeren Sinne gültig. Die Erlernung der Arbeitstechnik ist das grundlegende Prinzip, aber nicht das Endziel des Unterrichts. Die Beherrschung der Technik gibt die Grundlage, auf der sich die Warenkenntnis, das Verständnis für die nach den jeweiligen Verhältnissen zu gestaltenden wirtschaftl. u. organisator. Aufgaben der Hausfrau entwickeln muß, z. B. der Haushalt der außer dem Hause erwerbstätigen Hausfrau, der Heimarbeiterin, der nicht erwerbstätigen Hausfrau.

Da dieser Unterricht ebenso wie der Unterricht in der Säuglingspflege eine bestimmte geistige Reife voraussetzt, liegen beide im allgemeinen in der Oberstufe.

Dieser Einteilung entsprechend, konzentriert sich auch der theoret. Unterricht *(Gemeinschaftskunde, Deutsch* u. *Schriftverkehr, Gesundheitslehre* u. *Rechnen)* in den beiden ersten Jahren um das Gegenwartsleben, vor allem das Berufsleben des Mädchens, um im letzten Jahre auf die künftigen Aufgaben als Hausfrau u. Mutter überzuleiten.

Ganz allgemein ist in Bezug auf die B. zu betonen, daß die verhältnismäßig geringe Stundenzahl nicht ein Mangel ist, den sie gegenüber den andern Schulen aufweist, sondern daß es eine ihrem Charakter entsprechende, höchst positive Seite ihres Wesens ist, daß sie gewissermaßen nur ein Gefäß für den jugendl. Menschen darstellt, in dem er die im Laufe der Woche im tätigen Leben empfangenen Eindrücke u. Erschütterungen ordnet u. sie assimilatorisch zu einer Wesensformung verarbeitet.

Die für die B. in Betracht kommenden Unterrichtsgebiete sind jeweils bei den einzelnen Unterrichtsfächern (Deutschunterricht, Rechenunterricht usw.) behandelt. Vgl. auch das Bildungs- u. Erziehungswesen der einzelnen deutschen Staaten u. des Auslandes.

Schrifttum: Handbuch für das B.- u. Fachschulwesen. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erz. u. Unterr., Berlin, hrsg. von A. Kühne (² 1929. Erstes u. einziges grundlegendes Werk mit wertvollen Einzelbeiträgen führender Pädagogen u. namhafter Fachleute u. reichen Literaturangaben); H. v. Seefeld, Die B.pflicht in Preußen (³ 1928); K. Günther, Das Gewerbe- u. Handelslehrerbesoldungsgesetz (1928); Schorn, Die B. Preußens in Gesetz u. Rechtsprechung (1929); L. Löffler, Das deutsche Fortbildungs- (Berufs-) Schulwesen nach Reichs- u. Landesrecht (1928); G. Wünsch, Evang. Wirtschaftsethik (1927); K. Thomae, Die B.n, in: «Das deutsche Schulwesen», Jahrbuch 1927 (1928); O. Hundertmark, Das B.wesen Thüringens (1929); H. Erben, Die Lehrpläne der «Allgem. B.», Abt. der Ungelernten, Angelernten, Laufburschen, Hilfsberufsschüler u. Berufslosen, H. 1 u. 2 (1927); Bericht über den 16. Deutschen B.tag in Kiel am 2., 3. u. 4. X. 1926, hrsg. vom Deutschen Verein für B.wesen (1927); F. Murawski, Rel.-U. an B.n (1927); Handbücher für Lehrer an B.n, insbes. an ländl. Fortbildungsschulen, hrsg. von W. Vorbrodt u. G. Geist (1928 f.); Beschulung der Ungelernten, hrsg. von A. Barth, G. Bode, H. Erben, Vorw. von A. Kühne (1928); P. Petersen, Sozialbiolog. Probleme der B., in: Die Aufgaben des neuen B.wesens u. die B.gemeinde im Lichte der Jugendkunde u. soz. Politik, hrsg. von P. Petersen u. W. Zimmermann (1925) 108—133; — Die Mädchen-B. in ihrer geschichtl. Entwicklung u. Begründung betrachtet für die Gegenw., in: Köln. Bl. für Berufserz., Jhrg. 3, H. 3, S. 105—119; H. Marx, Von der Wesensgestalt der neuen Arbeiter-B., ebd. Jhrg. 2, H. 12, S. 789—804; G. Gille, Das Lehrverfahren in der B., in: Ztschr. für B.- u. Fachschulwesen, Jhrg. 41, H. 10, S. 217

bis 223; A. Fischer, Der Aufbau des B.wesens in Deutschland, in: Jugend u. Beruf, Jhrg. 1, H. 8, S. 281—290; G. Fronemann, Die volkswirtschaftl. Bedeutung der B., in: Die B. (1926), H. 7, S. 158 bis 168; H. v. Böhlen, Die B. der Minderbegabten, Zwecke u. Ziele, in: Die deutsche B., Jhrg. 35, H. 21, S. 542—545; H. Lampe, Die betriebswirtschaftl. Vertiefung des B.unterrichts, ebd. Jhrg. 36, H. 15, S. 386—396; W. Mittendorf, Gewerkschaften u. B., ebd. Jhrg. 35, H. 14, S. 313—319; Richter, Die Finanzierung der B., ebd. Jhrg. 35, H. 22, S. 561 bis 574; — Bildungswege u. Bildungsideale der B. der Gegenwart, in: Praxis der B., Jhrg. 7, H. 29, S. 561 bis 569; H. Schmidt, Vom Sondercharakter der Hilfs-B., in: Die Hilfsschule, Jhrg. 20, H. 10, S. 445 bis 449; K. Thomae, Koedukation in der B., in: Bericht über den 16. Deutschen B.tag (1927).

A. u. B.: *W. Franzisket.* C.: *K. Baumert.*

Bestandstücke der Pädagogik.

[B. = Bestandstücke.]

Die immer dringender werdende Erfassung der Pädagogik in ihrem Gesamtumfang führt auch zur Frage nach den verschiedenen «Seiten» von ihr, die jede päd. Praxis u. Theorie zu beachten hat. Damit ist nicht gemeint die Gliederung nach Teilen der Pädagogik (Pflege, Erziehung, Unterricht u. etwa auch Anstaltswesen), ebenso nicht die nach Stufen der päd. Einwirkung (untere, mittlere, höhere, hohe Stufen). Hier ist vielmehr alles das gemeint, was den Gesamtstand der Pädagogik nach ihren Seiten ausmacht. Die Objekte dieser Gesamtrücksicht mögen so als die B. bezeichnet werden. Je nach engerer oder weiterer Zusammenschließung von Erziehung u. Unterricht gelten sie mehr oder weniger gleichmäßig für beide; in dieser Verteilung sollen sie hier überblickt werden. Wie weit sie auch auf den als «Pflege» bezeichneten Teil der Pädagogik übertragen werden können u. sollen, verbleibe zukünftiger Betrachtung.

Die Zahl der B. tut hier um so weniger zur Sache, als sie erweitert u. auch zusammengezogen sowie verschieden benannt werden können. Für den Unterricht gewinnen sie leicht eine bündigere Unterscheidung u. Gestalt als für die Erziehung. Alles diesen beiden Gemeinsame mag hier unter dem (weiteren) Ausdruck «Bildung» gehen.

Dabei ist «Pädagogik» als praktische (poietische) Wissenschaft gemeint. Was aus ihren theoret. Unterlagen u. Ergänzungen mit hereingenommen werden muß, kann aus dem Folgenden leicht herausgefunden werden.

I. Die einzelnen Bestandstücke: *Teleologie u. Methodologie.* Diese Unterscheidung ist hergebracht (mindestens seit *Herbart*), d. h.: Die Pädagogie ist eine Praxis, strebt also ein Was durch ein Wie, Zwecke u. Ziele durch Mittel u. Wege an mit den Werten eines Besser u. Schlechter. Die Pädagogik als Theorie von dieser Praxis hilft ihr zur Unterscheidung u. näheren Erkenntnis des einzelnen.

Indessen sind an all dem stets Personen beteiligt. Mag auch das Telos als in diesen liegend angesehen werden, so bleibt die Betrachtung ihrer selbst für päd. Rücksicht außerhalb jener beiden Gruppen von B.n. Demnach schiebt sich zweckmäßigerweise zwischen diese eine dritte ein; sie sei vorerst als *Personologie* bezeichnet, um drei gleichgebildete Termini zu ergeben (wobei «persona» als griech. Fremdwort im Lateinischen gilt).

1. Für die Teleologie steht am besten voran das *Bildungsideal.* Es ist wie alles Folgende zu unterscheiden als Unterrichts- oder im engeren Sinne Bildungs- u. als Erziehungsideal. Seine Abhängigkeit von je einem Kulturideal darf hier vorausgesetzt werden.

Von ihm aus bestimmt sich das, was man entweder synonym oder aber unterschieden als *Zweck* u. *Ziel* bezeichnet. Jener mag das letzte Ende sein, um dessentwillen alles Zugehörige überhaupt geschieht. Dieses mag das jeweils zu erreichende Niveau sein, für das Ganze der Einwirkung u., als Einzelziel, für Teilbemühungen.

Nun kann sich die Frage erheben: Hat die *Sache,* auf die hin Pädagogisches unternommen wird, teleolog. oder aber methodolog. Bedeutung? Je nachdem der Bildungszweck mehr formal oder mehr material genommen wird, steht ihm der Bildungsstoff ferner oder näher. Waltet der Gedanke, daß es nicht darauf ankomme, welcher Inhalt dem Unterricht usw. zu Grunde liegt, sondern wie ein beliebiger Unterricht usw. wirke, so gehört der Stoff zu den Bildungsmitteln. Waltet dagegen der Gedanke, daß uns bestimmte Inhalte an sich wertvoll sind, daß sie infolge dieses Wertes *Güter* für uns bedeuten, so gehören sie zu den Bildungszwecken.

Selbst soweit die Grenzen der Bildung eine *Auswahl* aus den Stoffen verlangen, kann diese mindestens *auch* auf die teleolog. Seite kommen. Eine solche Auswahl gilt weniger für die Inhalte der Erziehung, für die Erziehungsgüter (die bes. leicht übersehen werden), jedoch um so mehr für die Unterrichts- oder Lehrgüter, da diese einen unerschöpfl. Umfang besitzen.

Hierher kann schließlich auch gehören eine innerhalb des Stoffes propagierte *Richtung,* sei es eine religiöse, philosophische, künstlerische oder dergleichen mehr.

2. Die für alles Pädagogische in Betracht kommenden Personen sind Gebende u. Nehmende, meist Subjekte u. Objekte der Erziehung usw. genannt: Erzieher u. Zögling, Lehrer u. Schüler; wozu noch sonstige Beteiligte kommen: Eltern oder ihre Stellvertreter, staatl. oder priv. Aufsichts-, Verwaltungs- usw. Personen (Zugehörige). Alle diese, bes. aber die Zöglinge u. Schüler, kommen vor allem durch ihr «Mitgebrachtes» als jeweiligen «Ausgangspunkt» (Gegenstück zum Ziel) in Betracht. Hier entfaltet sich die Fülle dessen, was in vielberufenen Streitigkeiten erscheint als Anlage, speziell als Vererbung, u. als bisherige Erwerbung (Mitgebrachtes im engeren Sinne), insbes. als die für erziehl. u. unterrichtl. Einwirkungen zur Anknüpfung bereite «Vorerziehung» u. «Vorbildung».

a) All dies kann betrachtet werden unter dem Gesichtspunkte der gegebenen *Individualität* (s. die Art. Individualität, Anlage, Interesse). Dabei kommt es bes. darauf an, welche Interessen «vorliegen» oder «mitgebracht» werden, kurz auf die *Interessenrichtung* des Zöglings u. Schülers, schließlich auch des Erziehers u. Lehrers.

b) Der einzelne tritt aber in die päd. Zusammenhänge ein nicht nur als Individuum, sondern auch als Glied von *Gemeinschaften,* als Teilhaber eines sozialen Lebens. Zu dem, was schon bisher «Umwelt», «Milieu», «Erlebnisse» dargeboten haben, kommen nun hinzu die Verhältnisse Erzieher-Zögling, Lehrer-Schüler, sowie die Gemeinschaft einer Bildungsanstalt (speziell Schulklasse) samt deren Beziehungen zu weiteren sozialen Zusammenhängen (Päd. Soziologie, s. die Art. Soziologie u. Pädagogik sowie Sozialpädagogik).

Ein Zusammenhalten von Ziel u. Ausgangspunkt führt auf die Probleme der Bildungs*möglichkeit* überhaupt, auf das Existenzrecht aller päd. Praxis u. Theorie. Die darin liegenden Bedenken sind allerdings schon längst durch den tatsächl. Bestand unseres Gebietes so gelöst, daß eine Beweislast vielmehr auf der Gegenseite liegt.

Bis zu einem solchen Gegenbeweise können sechs Motive als Grundlagen der Existenz von Pädagogischem (Bildung als Erziehung plus Unterricht) betrachtet werden. Es besteht eine Bild*samkeit,* von höchsten Graden einer (Aufklärungs-)Perfektibilität an bis hinab zu den kümmerlichsten Resten bei Idioten, von der neuen Individualpsychologie gleichmäßiger, von der neuen Erbkunde ungleichmäßiger eingeschätzt; ein Bildungs*bedürfnis* (scheinbar gering, tatsächlich groß, zumal wenn nicht verderbt); ein diesem als etwas Subjektivem zur Seite stehendes Objektives, der Bildungs*bedarf,* ohne dessen Erfüllung der einzelne u. das soziale Ganze Schaden leiden; ein Bildungs*recht,* im Sinn eines Anspruches der Kinder u. ihrer Vertreter auf päd. Eingreifen (erst in neuerer Zeit mehr beachtet), u. eine diesem Recht entsprechende Bildungs*pflicht* der Eltern u. der sie ergänzenden einzelnen sowie Gemeinschaften. All dies aber nicht in unbegrenztem Maß, sondern mit dem Bewußtsein, daß es seine *Grenzen* hat, daß insbes. mit dem «Gegebenen» nicht alles erreicht werden kann, was der päd. Praxis u. Theorie als möglich u. wünschenswert erscheint, also die Bildungsgrenzen. Man kann von einer päd. Grenzenlehre, *Peratologie,* handeln, mit Streit zwischen Optimismus u. Pessimismus.

Gilt das Gesagte zunächst von den «Objekten» päd. Tuns, so nimmt es für dessen «Subjekte» die Gestalt der «*Bildnerbildung*» an, der Erziehung der Erzieher, der Lehrerbildung, einschließlich der «Lehrerbildnerbildung» (s. Art. Lehrerbildung).

3. Die zum Teleologischen durch das Personologische führende Methodologie gliedert sich so mannigfach, daß schließlich auf alle nicht einseitige päd. Literatur, insbes. die der «Didaktik» u. «Hodegetik», zu verweisen ist. Wir beschränken uns auf eine Verzeichnung all dessen, was dort in Betracht kommen kann, wobei immer wieder die Zweiseitigkeit des päd. Tuns (das Geben u. Nehmen, das Erziehen u. Erzogenwerden, das Lehren u. Lernen) zu beachten ist.

a) An der Spitze der Methodologie steht wiederum die Frage nach dem *Bildungsstoff* oder *-gut.* War wirklich dieses samt seiner *Auswahl* dem Telos zuzurechnen, so tritt jetzt die Art seiner *Behandlung* auf. Vor allem gilt es, die planvolle *Anordnung* des ausgewählten Stoffes, bes. nach den Rücksichten, welche ein Nebeneinander u. ein Nacheinander verlangen, zu treffen. Die ganze Kunst des «Lehrplanes» (s. d.) u. des «Erziehungsplanes» tritt hier in Wirksamkeit.

b) Die Gegenstände des *Lehrplanes* wollen (wie namentlich *Herbart* u. seine Anhänger betont haben) nicht «hingeschüttet», sondern in bestmögliche Gestalt gebracht, «geformt», «artikuliert» werden. Dafür treten die Ausdrücke «*Lehrgang*» (s. d.) sowie «Erziehungsgang» ein.

c) Jene Artikulation der Lehrgüter führt zu «*Lehreinheiten*». Sie müssen nicht, können aber zusammenfallen mit einer Zeiteinheit, der sog. «Lektion» (s. Art. Lektionsgang).

Innerhalb der Lehreinheit (sowie etwa Erziehungseinheit) entfaltet sich das «Methodische» in dem engeren Sinn des «*Verfahrens*» als Lehr- u. Erziehungsverfahren (s. die Art. Bildungs- u. Erziehungsverfahren) u. der «*Lehrform*» (Vortrag, Wechselgespräch usw., samt den Arten des Unterrichts: darstellender oder darbietender, erklärender, entwickelnder usw.), je nachdem auch einer «Erziehungsform». Hier entfaltet sich am ehesten das, was man im Unterricht (analog in der Erziehung) den päd. Akt (s. d.) nennen kann.

d) Die Gesamtheit dessen, was für diese Bemühungen als äußerer Behelf in Betracht kommt, sind die *Lehrmittel* u. Erziehungsmittel (s. jeweils d.), letztere mit bestmöglichem Ersatz der Rute. Neben den «Lehrgeräten» zur Anschauung u. Veranschaulichung handelt es sich hauptsächlich um die «Lehrbücher», einschließlich literarischer u. Real-Lesebücher. Dazu kommen Schulhefte u. dgl.

e) Die *Zeit,* in der all das geschieht, verlangt sowohl beim Unterricht wie bei der Erziehung zunächst eine zweifache Betrachtung: das *Wann* u. das *Wielange,* die Zeitstelle u. die Dauer. Nicht gleichgültig ist, in welchem Augenblick eines Bildungsganges eine lehrende, lernende, erzieherische Tätigkeit auftaucht, also ob keine Verfrühung oder Verspätung als unzweckmäßig gebucht werden muß. Das Wielange dieser oder

jener Einwirkung drängt sich viel eher auf, zumal im Anschluß an das Gewicht, das einem Bildungsgut beigelegt wird. Die Frage nach dem Neben- oder Nacheinander (I. 3 a) hängt auch davon ab, bei welcher Dauer der Teile eines Erziehungs- u. Lehrplanes die höchstmögl. Wirkungskraft erwartet werden kann.

Daran schließt sich der Umstand, daß die Dauer der Einzelheiten des Einwirkens, also das *Zeitmaß*, u. die *Stärke* des Einwirkens, zumal die Verteilung der «Akzente», die auf irgend eine Einwirkung zu legen sind, nicht gleichgültig sein können, daß insbes. das weniger Wichtige sich dem Wichtigsten u. den ihm dienenden Höhenpunkten unterzuordnen hat. So entsteht ein «*Lehrrhythmus*», desgleichen ein «Erziehungsrhythmus» (s. Art. Bildungs- u. Erziehungsrhythmus).

f) Sind dies Dinge, deren Durchführung weit mehr zur künstler. Praxis des Bildners als zu einer theoret. Systematik gehören, so gilt dies noch mehr von drei B.n, die sich an die vorigen eng anschließen: dem *Ton, Takt, Geist* des Bildens. Je feinfühliger der Lehrer u. Erzieher ist, desto weniger braucht man ihm zu sagen, was Lehrton u. Erziehungston, Lehrtakt u. Erziehungstakt, Lehrgeist u. Erziehungsgeist ist, etwa samt Lerngeist, Schulgeist, Klassengeist, Bildungsgeist.

g) Wie die Zeit ihre Ansprüche an das Bilden stellt, u. umgekehrt, so stellt auch der *Raum* seine Ansprüche u. soll Ansprüche befriedigen. Aber nicht bloß ein räumliches, sondern auch ein geistiges, ein soziales, ein wirtschaftl. usw. Beisammensein erfüllt die «Anstalten» oder «Einrichtungen» oder «Institute» für päd. Einwirken. Solche, die zunächst des Erziehens wegen da sind, können statt «Erziehungsanstalten» auch kurzweg «Anstalten» heißen. Für die dem Unterricht ganz oder in erster Linie dienenden Anstalten ist der Name «Schulen» allgemein geläufig. Sie schichten sich sowohl nach ihren Lehrstoffen u. Lehrplänen wie auch nach ihren Stufen. Sie besitzen ebenso wie Staaten ihre «Verfassung», u. B. wie «Ton» usw. (I. 3 f) erscheinen auch in ihnen.

4. Ob nun zur Personologie oder zur Methodologie oder neben beiden anzusetzen, so darf doch die Frage nicht fehlen: was hat denn all unser Bemühen schließlich genutzt? Ist der *Erfolg* (s. d.) überhaupt vorhanden, wie groß ist er, wie weit proportional unserem Einwirken?

II. Wertung: Überblickt man diese ganze Reihe von B.n, so läßt sich rasch erkennen, daß ohne ihre *Gesamtbeachtung* die päd. Theorie u. z. T. die päd. Praxis unvollständig bleiben, daß jedoch die meisten Darbietungen von beiden hinter den gestellten Anforderungen zurückbleiben, daß insbes. Reformrufe u. -vorschläge sich mit auffallender Kurzsichtigkeit auf einzelne B. zu beschränken pflegen. All dies um so schlimmer, als die B. einen offensichtl. Zusammenhang miteinander haben u. überdies in Verwobenheit miteinander u. mit dem die Pädagogik umschließenden sozialen Ganzen gedacht u. behandelt werden sollen.

Als Entschuldigung für die Einseitigkeiten in der Beachtung des Gesamtumfanges der Pädagogik u. als Gegenstück zu ihnen ist allerdings zu beachten u. zu betonen, daß in verschiedenen Zeiten, Kulturen, Gemeinschaften, Notlagen usw. doch bald die einen, bald die andern B. mehr oder weniger vor andern vorherrschen. Kurz: welche *dominieren* jeweils? Für die Familie, die Kirche, den Staat stehen die teleologischen voran; manche personologische folgen; andere solche u. die methodologischen verbleiben als «Fachsache» mehr den einzelnen Mitwirkenden, zumal da diese meist in Verhältnisse hineingestellt werden, die von vornherein andern Mächten ihre Schaffung u. z. T. auch Einrichtung verdanken. Dazu kommt schließlich, daß wohl jede jüngere Wissenschaft (wie eben die Pädagogik) an ungleichmäßiger Behandlung von Spezialteilen leidet.

Schrifttum: Jede wirklich umfassende Darstellung von Pädagogischem kann nicht anders, als solche Unterscheidungen aufstellen, wie wir sie hier nur eben systematischer u. detaillierter gegeben haben. Insbes. lassen Herbart u. seine Nachfolger die Unentbehrlichkeit solcher Übersichten erkennen; auch die Darlegungen im Art. «System der Pädagogik» dienen zur Klärung des Themas. Einen erstmaligen Versuch hat der Referent dargeboten in seiner Abh.: Die B. des Unterrichts, in: Jahrb. des Vereins für wiss. Päd., 48. Jhrg. (1915) S. 1—36; Ergänzungen durch: Logik u. Päd. (1920, §§ 40—43). Beides ist so sehr auf Fortführungen angelegt, daß es durch das Vorliegende z. T. als überholt gelten muß, wie auch dieses seiner weiteren Vervollkommnung harrt. *H. Schmidkunz.*

Bewußtsein u. Unterbewußtsein.

[B. = Bewußtsein.]

I. Der Begriff des Bewußtseins ist in der modernen Psychologie immer fragwürdiger geworden. Findet man in älteren Darstellungen, vorwiegend bestimmt durch das Bestreben method. Sauberkeit, oft eine Gleichsetzung des Psychischen mit dem Bewußten u. in ihrem Gefolge den Versuch, das Seelenleben rein aus B.sdaten verständlich zu machen, so führt die in der jüngsten Zeit immer mehr zur Geltung gelangende Forderung, das Seelenleben in seiner Entwicklung aus dem *Vorbewußten* darzustellen, zu einer Verdrängung des B.slebens aus seiner Alleinherrschaft, ja aus seiner vorherrschenden Stellung im Haushalte der menschl. Seelenbetätigung. Das B. als Bereich der seel. Erlebnisse, Vorgänge u. Inhalte, die uns unmittelbar im «Wissen» gegenwärtig sind, oder als ihr Inbegriff ist für den modernen Psychologen nur ein Teilgebiet in dem umfassenden seelisch-leibl. Zusammenhang des menschl. Einzellebens, im

günstigsten Falle die Höchststufe seiner Entwicklung, wenn nicht gar nur ein Durchgangsstadium zu vollkommeneren «überbewußten» Zuständen. Bes. scheinen diese «Entthronung» des B.s die sog. psychischen Anomalien (B.sstörungen, wie *Dämmerungszustände, Zwangsvorstellungen* u. *Zwangsimpulse,* überhaupt die durch Erkrankung bzw. durch Zerrüttung hervorgerufene Zersetzung des B.sverlaufs z. B. im *Delirium*) zu fordern, die in der Tat lediglich aus dem B. heraus nicht ableitbar sind.

II. Methodische Richtlinien: Man sieht, wie sehr der moderne B.sbegriff dadurch mit metaphys. Vorannahmen belastet wird. Für den gewissenhaft an den nachprüfbaren Tatbestand sich haltenden Psychologen u. ebenso für den auf Menschenbehandlung eingestellten Pädagogen ist es notwendig, in der modernen Auffassung sorgfältig «Weizen von Spreu» zu sondern. Zunächst ist hierbei festzustellen, daß es *altes aristotel. Erbgut* ist, das Seelische als das allgemein die Lebensbetätigung Bestimmende von dem Bewußten als seiner Höchstentfaltung zu trennen. Ebenso kann sich die genet. Betrachtung des seelischen Lebens auf den Altmeister der Psychologie berufen. Das B. ist in der Tat eine Äußerungsform des beseelten Organismus, die, wie bei den niedern Lebewesen, ganz fehlen kann, aber auch bei uns nur allmählich zum Durchbruch gelangt u. selbst dann nicht ohne Unterbrechungen sich wirksam erweist.

III. Bewußtheit als Höchststufe organischer Entwicklung: Bewußt nennen wir alles, dessen wir unmittelbar gewahr werden, sei es, daß es uns schlicht gegeben ist oder von uns bes. beachtet, beobachtet, ja mit voller Klarheit erfaßt wird. B. ist somit, rein beschreibend bestimmt, die einzigartige (u. darum nur aufweisbare) Beziehung des Gegenwärtighabens von Inhalten durch ein mit der Fähigkeit dieser Vergegenwärtigung ausgestattetes Wesen. Wir verstehen aber auch, wie oben bereits angedeutet, unter B. den Inbegriff aller derart gegenwärtigen Inhalte u. ziehen es deshalb vor, für jene Beziehung den Begriff der «Bewußtheit» anzuwenden, deren Einzelstufen eben das schlichte Haben, das Beachten, das reflektierende Beobachten u. das «Meinen» im Sinne des unanschaul. (gedankl.) Intendierens sind. Das Bewußte kann von uns klar erfaßt, nach allen Seiten gewürdigt u. für die Entscheidung u. das von ihr zu regelnde Verhalten mit Einsicht verwertet werden. Es leuchtet somit ein, daß wir in ihm die Höchststufe unserer Entwicklung sehen, sofern wir an die Selbstverantwortlichkeit als eigentlich menschenwürdigen Zustand glauben. Vom B. aus suchen wir das menschl. Gesamtleben zu regeln u. zu beherrschen, wenn wir auch bald die Erfahrung machen, daß diese Regelung auf weiten — u. zwar auf den für die organische Selbsterhaltung wichtigsten — Gebieten nur indirekt u. auch so nur in beschränktem Umfange durchführbar ist. Nachhaltiger ist die nicht beabsichtigte Rückwirkung des B.s auf das Organische, die sich nur z. T. in seiner Förderung, häufiger in funktionellen Störungen verrät (Überarbeitung, Zerrüttung, Erschlaffung u. dgl.). Umgekehrt wirkt auch der Allgemeinzustand des Organismus fördernd bzw. hemmend auf Entfaltung u. Äußerung unseres B.slebens.

IV. Hauptmerkmale des Bewußtseinslebens: Kennzeichnend für unser B.sleben ist der stete *Wechsel* seiner Zustände, die *Fülle* der in ihm auftauchenden u. allmählich (oder auch plötzlich) dahinschwindenden Inhalte, sein *nicht umkehrbares Fortschreiten* u. seine immer stärker zu Tage tretende *Zentriertheit* um einen Mittelpunkt (das Ich), deren Stärke u. Reichweite über die Höhe des B.slebens entscheidet. Als (ideales) Ziel haben wir uns die ausgeglichene, allseitig ausgeformte u. in straffer Einheitlichkeit sich bewußt behauptende Persönlichkeit zu denken. — Mit den Bestimmungen der «*Enge*» u. «*Schwelle*» des B.s meint man die (elastischen) Grenzen dieses klaren Gegenwärtighabens, je nachdem man auf die Menge des gleichzeitig im B. sich Haltenden (Enge) oder auf die Bedingungen acht gibt, die zur Bewußtwerdung von Inhalten oder zu ihrem Verbleiben innerhalb des B.s erforderlich sind (untere u. obere Schwelle des B.s). — Inhaltlich sondert sich die Fülle des B.s in *Zustände* u. *Gegenstände* u. diese wiederum in *sinnl.* (Vorstellungen) u. *unsinnl.* (Denkinhalte) Gegenstände. Die Zustände (Gefühle, Strebungen), zu denen auch die intentionalen Akte (des Denkens, Sichbesinnens, Meinens, Liebens u. Hassens u. dgl.) gehören, sind selbst nur indirekt im B. erfaßbar. Funktionell scheiden wir die *aufnehmende* (rezeptive) von der *rückwirkenden* u. *umformenden* (aktiven) Seite des B.s. — Des B.s höchste Form ist das *Selbsbewußtsein,* dessen Vorstadium das *Selbstgefühl* ist, u. das als Ergebnis der Reflexion (d. h. der Rückwendung des geistigen Blicks vom Erlebten auf das Erlebnis-Ich) in seiner reinen Form nur vorübergehend, u. zwar momentan, in uns auftaucht. Es ist an sich ethisch indifferent.

V. Das Un- u. Unterbewußte: Indem wir das B. als Höchstform des Seelischen bezeichneten, haben wir uns bereits für die Annahme eines *Unbewußt*-Seelischen entschieden. Tatsächlich gibt uns schon die Selbstbeobachtung viele Daten an die Hand, aus denen wir auf das Vorhandensein u. auch auf die Wirksamkeit von Seelischem schließen müssen, das aus dem Rahmen des Bewußten herausfällt; man denke an die (psychophys.) Anlagen, ohne deren Annahme keine Seelenforschung auskommen kann, an die (latenten u. unbewußt erregten) Gedächtnisspuren, an die uns schicksalshaft anmutenden

Triebäußerungen, sowie an explosionsartig auftauchende Erlebnisse, die auf unterbewußte Entladungen zurückzuweisen scheinen. Diese u. ähnliche aus dem B. selbst nicht ableitbaren Erscheinungen haben zur Annahme eines *Unter-B.s* geführt, von der aus die eingangs angedeutete Revolutionierung der Psychologie unternommen wird. Neben der älteren religionspsycholog. Schule, die den Modernismus maßgebend beeinflußt hat, sind hier als aktuell die auf *Freud* zurückgehende Psychoanalyse (die sich inzwischen in mehrere Richtungen gespalten hat, s. Art. Psychoanalytische Pädagogik) u. der um *Klages* sich scharende Jüngerkreis zu nennen. — Vor solchen voreiligen Ausdeutungen kann nicht eindringlich genug gewarnt werden. Die nüchterne psycholog. Forschung gibt ihnen keine greifbaren Anhaltspunkte. Schon der schillernde Begriff des «*Unterbewußten*» (teils Unbemerktes, teils dunkel oder schwach Bewußtes, teils aus dem B. ganz Herausfallendes, dessen Natur aber eben damit nicht leicht eindeutig bestimmbar ist) sollte vor Übereilung warnen. Statt luftiger Theorien muß vielmehr von Fall zu Fall bestimmt werden, was von dem einwandfrei Erfahrbaren aus wirklich zur Erklärung gefordert wird. Einen positiven Wert können jene Ausdeutungen nur insoweit beanspruchen, als sie vielleicht Anregung zur Aufspürung der eigentl. Ursachen bieten. Ihre *heuristische* Bedeutung rechtfertigt aber unter keinen Umständen ihre gläubige Hinnahme als angeblich unanfechtbarer wissenschaftl. Dogmen.

Schrifttum: Außer allgem.-psycholog. Werken von J. Geyser, G. Hagemann-A. Dyroff, A. Müller, L. Binswanger, J. Lindworsky, J. Fröbes insbes.: J. P. Steffes, E. v. Hartmanns Religionsphilosophie des Unbewußten (1921); L. Klages, Vom Wesen des Bewußtseins (²1926); G. Dumas, Traité de Psychologie I u. II (Sammelwerk, Paris 1924); Th. V. Moore, Dynamic Psychology (Philadelphia, London, Chicago 1924); O. Bumke, Das Unterbewußtsein (²1926); H. Prinzhorn u. K. Mittenzwey, Krisis der Psychoanalyse I (1928); G. Roffenstein, Das Problem des psycholog. Verstehens, in: Kl. Schr. zur Seelenforschung, H. 13 (1926); A. Drews, Psychologie des Unbewußten (1924); K. J. Grau, B., Unbewußtes, Unterbewußtes (1922); K. G. Jung, Das Unbewußte im normalen u. kranken Seelenleben, 3. Aufl. der Psychologie der unbewußten Prozesse (1926). *W. Switalski.*

Bezirks-, Kreislehrerrat.

[B. = Bezirkslehrerräte, K. = Kreislehrerräte.]

I. Begriff: Unter der amtl. Bezeichnung Bezirks- oder Kreislehrrat (von der Lehrerschaft vielfach *Bezirkslehrerkammer* u. *Kreislehrerkammer* genannt) versteht man die nach der Staatsumwälzung eingerichtete amtl. Vertretung der Lehrerschaft bei ihrer Aufsichtsbehörde (Bezirksregierung, Schulrat). Durch die Einrichtung der Lehrerräte fand eine seit vielen Jahren in den Lehrerorganisationen erhobene Forderung nach Mitbeteiligung bei der Regelung der Dienstverhältnisse ihre vorläufige Erfüllung. 1918/19 bildeten sich in den meisten Bezirken Ortslehrerräte, B. u. K., von denen in *Preußen* die B. u. K. durch die MinErl. vom 5. u. 10. IV. u. 19. XI. 1919 auf eine vorläufige amtl. Grundlage gestellt wurden.

In *Bayern* wurden B., K. u. Landeslehrerräte durch Minister Hoffmann eingeführt, aber alsbald wieder abgebaut. Die Mitglieder des jetzt bestehenden *Landeslehrerrates* werden unter Berücksichtigung der verschiedenen Fachorganisationen u. Standesvertretungen bestimmt. Jeweils nach Bedarf einberufen, tagt er meist nur 1—2 Tage.

Baden kennt schon in der Verordnung vom 19. III. 1911 einen *Landesschulrat*, der in der Zeit der Republik nie einberufen wurde. Gegenwärtig gilt lediglich die Anordnung vom 30. III. 1920 über die *Dienststellenausschüsse*. Vgl. Art. Baden, IV.

Leider ist bisher trotz mancher Versuche das *Beamten-Rätegesetz*, in dessen Rahmen auch für die Lehrerräte die gesetzl. Grundlage geschaffen würde, noch nicht zustande gekommen. Durch dieses Gesetz würden die Räte aus der Unsicherheit ministerieller Erlasse in die gesicherte Stellung gesetzl. Vorschriften gebracht werden. Erst dann würde auch die Einrichtung eines *Landes-Lehrerrates* bei der Zentralbehörde spruchreif sein. Vorläufig haben sich die preuß. B. bei der Geschäftsstelle des Preuß. Lehrervereins in Magdeburg eine Vermittlungsstelle geschaffen, durch welche Erfahrungen u. Fragen allgemein interessierender Art zwischen den einzelnen B.n ausgetauscht werden.

II. Aufgabenkreis u. Organisation: Über die *Zusammensetzung* der Lehrerräte sagt der MinErl. vom 5. IV. 1919: «Der Lehrerrat ist die Vertretung der gesamten Lehrerschaft an öffentl., der Regierung unterstellten Schulen. An seiner Zusammensetzung haben ausschließlich der Regierung unterstehende Lehrer(innen) mitzuwirken u. sind in ihm vorhanden.» Über die Art der *Wahl* bestehen keine Vorschriften; jetzt wird durchweg das Reichstagswahlrecht zugrunde gelegt. Die Aufstellung der Kandidatenlisten erfolgt durch die Lehrerorganisationen, welche ihre anfänglich abwartende, teilweise mißtrauische Haltung den Räten gegenüber aufgegeben haben, da sie erkannt haben, daß die Lehrerräte sie in ihrer Arbeit wesentl. entlasten können. Die *Wahlzeit* ist durchweg auf 3 Jahre festgesetzt. Wahlberechtigt u. wählbar sind alle zur Zeit der Wahl an öffentlichen, der Regierung unterstellten Schulen (Volks-, Mittel-, Rektorats- usw. Schulen) amtierenden Lehrer(innen) einschließlich der Schulamtsbewerber, letztere auch dann, wenn sie zeitweilig nicht im Schuldienst beschäftigt sind, aber bereits den Staatsdienereid geleistet haben. Die *Mitgliederzahl* der B. schwankt zwischen 9 u. 48. Die Leitung der B. u. K. liegt in der Hand des von ihnen gewählten Vorstandes,

der die laufenden Arbeiten zu erledigen hat. Während in den K.n überhaupt u. in den B.n durchweg der Vorstand bzw. der Vorsitzende ehrenamtlich tätig ist, erhalten 10 Vorsitzende bzw. Geschäftsführer von B.n eine Entschädigung von 150 bis 1800 RM; daneben haben 8 Vorsitzende bzw. Geschäftsführer eine Stundenermäßigung, schwankend zwischen 6 Stunden u. völliger Unterrichtsbefreiung.

Das *Tätigkeitsfeld* der Lehrerräte erstreckt sich auf alle Fragen des Schulwesens. Durch den MinErl. vom 10. IV. 1919 sind den B.n insbes. zugewiesen: a) die Regierung in allen allgem. Fragen des Schulwesens, insbes. bei der allgem. Regelung der Dienst- u. Rechtsverhältnisse der Lehrkräfte, durch Stellung von Anträgen, Erstattung von Gutachten u. tatsächl. Mitteilungen zu beraten. b) Wünsche u. Beschwerden allgem. Art aus den Kreisen der Lehrerschaft entgegenzunehmen, zu prüfen u. gegebenenfalls an die Regierung weiterzuleiten. c) Die Regierung auf etwaige Mängel u. Mißstände im Schulwesen des Bezirks hinzuweisen. d) Der Regierung auf deren Ersuchen Sachverständige für bestimmte Gebiete des Schulwesens vorzuschlagen (Schulräte, die aus der Lehrerschaft zu wählenden dritten Mitglieder der Prüfungskommission für die feste Anstellung). Für die K. gelten diese Bestimmungen sinngemäß innerhalb ihres Schulaufsichtsbezirks.

III. Wertung: *Voraussetzung* erfolgreicher Tätigkeit der Lehrerräte ist, daß ein Vertrauensverhältnis zwischen den Aufsichtsstellen u. den ihnen zugeordneten Lehrerräten herrscht. Es besteht kein Zweifel, daß dort, wo die Arbeiten der Lehrerräte im rechten Sinne geleistet u. von den Dienststellen ebenso gewürdigt werden, außerordentlich viel für die Hebung der Schule erreicht werden kann. Durch die Beteiligung der Lehrenden an der Schulverwaltung in Form der Lehrerräte wird eine intensive Geltend- u. Nutzbarmachung der Erfahrungen derjenigen erreicht, die praktisch an der Erziehung u. dem Unterrichte der Jugend arbeiten. So werden die wertvollen, bei Schulbesichtigungen erworbenen Erkenntnisse der Schulaufsichtsbeamten durch die ebenso wertvollen Erfahrungen der Schulpraktiker zum Segen der Schule u. ihrer Lehrer in glückl. Weise ergänzt. Eine für Schule u. Lehrerschaft noch erfolgreichere Tätigkeit der Lehrerräte hat eine Erweiterung ihrer rechtl. Stellung zur Voraussetzung, dergestalt, daß sie, auf gesetzl. Grundlage gestellt, in den zu ihrem Tätigkeitsgebiet gehörenden Dingen nicht nur beratend, sondern mitbestimmend hinzugezogen werden (vgl. das Bildungs- u. Erziehungswesen einzelner deutscher Staaten, z. B. Bayern).

Schrifttum: Fachzeitungen aller Lehrerorganisationen aus den Jahren 1919 bis heute. Tätigkeitsberichte verschiedener B. (Berlin, Saargebiet, Arnsberg usw.).

J. Wibbelt.

Bezirksseminare, päd., u. Päd. Seminare.

[B. = Bezirksseminar, A. = Anstaltsseminar.]

I. Für Studienreferendare: Die prakt. Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen erfolgt in *Preußen* nach der Ordnung vom 28. VII. 1917 (bzw. vom 17. VI. 1918), die einen 2jähr. Vorbereitungsdienst fordert. Die Studienreferendare sind einer *Einzelanstalt* zuzuteilen, in der Regel mit Wechsel nach dem 1. Jahre. Durch die Ungunst der Zeitverhältnisse wurde die volle Auswirkung der Neuordnung zunächst gehemmt. Das Bestreben, möglichst zweckmäß. Voraussetzungen für die Ausbildung des Nachwuchses zu schaffen, hat zu den Versuchen der «*zusammengefaßten Vorbereitung* der Studienreferendare» geführt. Seit 1925 wurden in der Rheinprovinz durch *M. Siebourg*, seit 1927 in Berlin-Brandenburg, Niederschlesien, Schleswig-Holstein, Westfalen, Hessen-Nassau u. Sachsen die sog. päd. «B.e» eingerichtet (der Name «*Studienämter*» ist neuerdings vorgeschlagen). Eine allgemeine ministerielle Regelung ist zu erwarten.

Zweifellos stellt die preuß. Schulreform (s. d.) erhöhte Anforderungen auch an die Ausbildung der Referendare, da die großen Fortschritte der Psychologie u. Pädagogik auszuwerten u. die neuen «Richtlinien für die Lehrpläne» durchzuführen sind. Die zentralisierte päd. Prüfung mit ihren Ergebnissen ließ die Verschiedenartigkeit, gegebenenfalls auch Verbesserungsbedürftigkeit der Ausbildungsstätten deutlicher erkennen, während die Anwärterauslese für das höh. Lehramt eine Verantwortlichkeit ernstester Art begründet hat, die bis in den Vorbereitungsdienst zurückwirken muß. Es lag daher nahe, diesen von der unvermeidbaren Zufälligkeit u. Ungleichmäßigkeit der A.e bis zu einem gewissen Grade loszulösen, um ihn einheitlicher u. planmäßiger zu gestalten.

Das B. als neue Form beschränkt sich z. Z. meist auf 1 Jahr, kann aber in dem 2. fortgesetzt werden, ganz oder teilweise. Hinsichtlich der Frage, ob das 1. oder 2. Ausbildungsjahr sich besser für das 1jähr. B. eignet, sind die Ansichten geteilt; beide Formen wurden mit entsprechend gestalteten Arbeitsplänen erprobt; neuerdings wird das 2. Jahr bevorzugt.

Falls die Referendare für das 1. Jahr dem Einzelseminar zugewiesen sind — wie bisher in kleiner Zahl u. mit Eintritt zum Oster- oder Herbsttermin —, so erhalten sie hier die erste prakt. Anleitung, die auf die oft so schwierige Umstellung von den rein wissenschaftl. zu den erziehl. Problemen hinzielt (andernfalls führen diese A.e im 2. Jahre die Aufgaben des B.s weiter; insofern behalten sie ihre bisher. Bedeutung).

Das B. (als 2. Jahr) vereinigt sodann eine größere, jedoch begrenzte Gruppe von Referendaren u. Referendarinnen zu einer geschlossenen

Arbeitsgemeinschaft, die unter einheitl. Leitung steht u. an bestimmten Schulen Gelegenheit zu prakt. Übungen erhält. Nur Städte mit reichentwickeltem Schulwesen kommen hierfür in Betracht, da dem B. Anstalten verschiedenen Typs anzuschließen sind. Die Zahl der B.e bestimmt sich nach den Bedürfnissen der Provinz.

Die in der Ordnung von 1917 vorgeschriebenen Sitzungen (Vorträge u. Übungen) teilt auch das B. in die allgemein verbindl. Sitzungen für Pädagogik u. in die für kleinere Untergruppen bestimmten Fachsitzungen; sie stehen unter Fachleitern. In enger Verbindung hiermit erfolgt die prakt. Einführung in die didakt. u. erziehl. Aufgaben, u. zwar mit Unterrichtsbesuchen an den verschiedenen Anstalten u. mit Lehrproben, zu denen die Fachgruppe erscheint. Grundsätzlich wird Wert darauf gelegt, daß die Teilnehmer einen Einblick in die verschiedenen Schulformen erhalten u. mit deren Arbeitsweise möglichst vertraut werden. Der einzelne Referendar ist gleichzeitig, in der Regel zwar mit wiederholtem Wechsel, einer der beteiligten Anstalten zugewiesen, damit er an dieser heimatberechtigt ist u. die Möglichkeit der Lehrübungen, später auch eines zusammenhängenden Lehrauftrages erhält.

Im einzelnen ist der organ. *Aus-* u. *Aufbau* der B.e verschieden. Ob u. wieweit neben den Fachgruppenleitern, welche die Dozentenschaft bilden, noch an den Schulen *Mentoren (Tutoren, Anleitungslehrer)* mit der besondern Betreuung bestimmter Referendare beauftragt werden, hängt von den Verhältnissen ab.

Jedenfalls ist es wesentlich, daß zwischen den B.en u. den A.en des 1. (oder 2.) Jahres eine planmäß. Arbeitsteilung hergestellt wird, entsprechend den «Gegenständen der Verhandlungen» (§ 5 der Ausbildungsordnung von 1917); indes würden zu starke Bindungen den Eigencharakter der einzelnen Ausbildungsstätten beeinträchtigen.

Alle Mitglieder des Lehrkörpers, der von verschiedenen Anstalten berufen wird, sind nebenu. ehrenamtlich tätig; das gleiche gilt für die beauftragten Fachlehrer an den Einzelseminaren.

Der *Wert* der neuen Versuche tritt bereits deutlich hervor. Wie erhofft wurde, läßt sich die Ausbildung der Referendare einheitlicher u. vielseitiger durchführen, auf theoret. Gebieten aus naheliegenden Gründen auch vertiefen. Eine Zersplitterung wertvoller Kräfte wird vermieden; der einzelne Fachleiter aber wird mit größeren Aufgaben betraut, die ihn mehr zu befriedigen vermögen. Daß die Referendare durch den regen Austausch zwischen den verschiedenen Lehrbefähigungen, Interessen u. Beobachtungen gewinnen, ergibt sich ohne weiteres. Es wird ihnen leichter gemacht, ihren Gesichts- u. Erfahrungskreis zu erweitern u. die Anwendbarkeit mancher gewonnenen Erkenntnisse zu erproben. Dazu kommt, daß gewisse päd. Veranstaltungen, die eine Gruppenbildung bedingen, in dem B. ermöglicht werden, z. B. sprechtechn. Kurse, neusprachl. Sprechübungen, Kunstbetrachtungen für die kulturkundl. Fächer, Handfertigkeitsübungen für den mathemat.-naturkundl. Unterricht u. a. Auch lassen sich größere päd. Büchereien einrichten, die in den Sitzungs- u. Arbeitsräumen der B.e zur Verfügung stehen.

Anderseits sind organisator. *Schwierigkeiten* u. Hemmungen, zumal in den Anfängen der B.e nicht unerheblich; sie können jedoch überwunden werden. Die mitwirkenden Fachleiter u. Fachlehrer sehen sich vor höchst verantwortliche u. zeitraubende Aufgaben gestellt, ohne daß sie bislang eine hinreichende Entlastung erhalten konnten; an ihren Berufsidealismus werden daher außerordentl. Anforderungen gestellt. Neue method. u. schulprakt. Probleme stellt das Zusammenwirken von Fachleitern u. Anstaltslehrern sowie die vielfache Inanspruchnahme der beteiligten Schulen, deren Bindung in den Stundenplänen sich vermehrt. Für die Referendare mit der auf 1 Jahr verkürzten Ausbildungszeit (Theologen, frühere Volksschullehrer) sind im Rahmen des B.s besondere Anpassungen erforderlich.

Im allgemeinen ist die Gefahr nicht ausgeschlossen, daß die Referendare in dem B. überlastet werden oder zu sehr an der Theorie haften bleiben. Sollen die Seminarmitglieder die reichen Ausbildungsmöglichkeiten sachgemäß benützen, so dürfen sie nicht durch größere Vertretungen abgelenkt werden; jedoch ist es oft schwierig, diese Voraussetzung mit d. wirtschaftl. Ungunst ihrer Lage in Einklang zu bringen.

Die Bewährung der neuen Ausbildungsformen wird wesentlich auch davon abhängen, wieweit die berufseth. Belange gefördert werden, um in der Bildung der Lehrerpersönlichkeit sich klar u. wertbetont auszuwirken.

II. Für Studienreferendarinnen: An den B.en wurden alsbald die *Studienreferendarinnen* beteiligt. Es liegt in den Verhältnissen begründet, daß aus diesen Versuchen besondere Probleme für das *weibl. Bildungswesen* erwachsen.

Wird die Einrichtung nur für ein Vorbereitungsjahr getroffen, so verbringen die Referendarinnen wie bisher das 1. Jahr an einer Mädchenanstalt, wo sie in die spezifisch weibl. Erziehungs- u. Unterrichtsformen eingeführt werden. Für die Persönlichkeitsentwicklung u. Berufsfreude ist dies von hohem Wert. Vorläufig leisten freilich auch viele Referendarinnen, die vor dem Universitätsstudium die Seminarklasse des Oberlyzeums besucht haben, ihren 1jähr. Vorbereitungsdienst nur im B. ab.

Als *Vorzug* der neuen Ausbildungsform auch für die Referendarinnen erkennt man an, daß — abgesehen von der größeren Gewähr für die allgem. fachl. Zielsetzungen — die Arbeits-

gemeinschaft von Referendaren u. Referendarinnen Anlaß u. Anregung zu wertvollen Auseinandersetzungen bieten kann. Die unmittelbare Berührung mit dem innern Leben der verschiedenen Schultypen, auch des andern Geschlechts, ist geeignet, Probleme in weiteren Zusammenhängen aufzuwerfen u. zu klären. Der größere Nutzen liegt in dieser Hinsicht zwar auf seiten des Philologen, der nach Wunsch seine Eignung für die Mädchenschule prüfen kann. Auch knüpft man an die B.e die Erwartung, daß sie, wie die Arbeitsgemeinschaft der verschiedenen Schulen, so auch das gegenseitige Kennen- u. Verstehenlernen von Philologen u. Philologinnen fördern, aus dem eine sachlich begründete u. gerechtere Beurteilung der beiderseitigen Aufgaben an Mädchenschulen erwachsen kann.

Es fehlt jedoch nicht an ernsten *Bedenken,* die man gegen die Einrichtungen der B.e geltend macht. Man weist darauf hin, daß sich für die Referendarinnen bestimmte berufspsycholog. Hemmungen ergeben können u. gegebenenfalls vorwiegend der päd. Standpunkt des männl. Bildungswesens maßgebend ist, obwohl die Referendarinnen auch jetzt in erster Linie für die Mädchenanstalten (wie die Referendare für die Knabenschulen) vorbereitet werden sollen. So erklärt es sich, daß unter bestimmten Gesichtspunkten die bisherigen freieren u. individuelleren Formen der Anleitung u. Übung, die manche Pädagogen heute noch vorziehen, auch für die Belange des Mädchenschulwesens als günstiger beurteilt werden.

Nach den bisherigen Erfahrungen ist es von entscheidender Bedeutung, ob Mädchenschulpädagogen sich neben solchen von Knabenanstalten als Fachleiter an den B.en betätigen. Insbes. sind Frauen nach sachl. Erfordernissen zuzuziehen. Psycholog. u. method. Gesichtspunkte sprechen für ein Nebeneinander von Fachleitern u. -leiterinnen in Deutsch, Geschichte u. Biologie; tunlichst sollten auch die Theorie u. die Praxis der neueren Sprachen in gleicher Weise ergänzt werden. Vor allem die allgem.-päd. Ausbildung der Referendarinnen verlangt, daß auf diesem Gebiete geeignete Fachvertreter u. -vertreterinnen zusammenwirken. Vertiefter, als es für die Referendare erwünscht sein mag, zugleich in enger Verknüpfung mit dem 1. Vorbereitungsjahr, sind zu behandeln: die Geschichte des weibl. Bildungswesens, bes. in der neueren Entwicklung, die Formen der Mädchenschulen, die Psychologie der weibl. Jugend, Sonderfragen der weibl. Jugendkunde u. der Mädchenerziehung. Daß für diese Gemeinschaftsarbeit zweckmäßige Formen zu schaffen sind, ist selbstverständlich; die Lösungsversuche sind nach Art u. Ergebnis bisher verschieden geblieben.

Wieweit sich diese Neuformen päd. Ausbildung speziell für die Referendarinnen als günstig erweisen werden, läßt sich z. Z. nicht abschließend beurteilen. Entscheidender Nachdruck ist darauf zu legen, daß ein einführendes Jahr an Mädchenschulen erhalten bleibt u. die Sonderaufgaben des Mädchenschulwesens u. der Mädchenerziehung auch in den B.en in angemessener Form berücksichtigt werden.

III. In andern deutschen Staaten erfolgt die Ausbildung in ähnlichen Seminaren:

In Baden gilt für den $1^1/_2$jähr. Vorbereitungsdienst der Lehramtsreferendare in päd. Seminaren die Bekanntmachung vom 17. XII. 1928. Leiter ist der Direktor einer höheren Schule; ihm steht die Oberaufsicht über die prakt.-päd. u. theoret.-päd. Unterweisung der Referendare, die in der Regel auf verschiedene Schulen verteilt sind, zu. Damen u. Herren unterscheiden sich dabei nur durch vorzugsweise Zuteilung der ersteren an die Mädchenschulen. Seminaren bestehen z. Z. in Freiburg, Karlsruhe, Heidelberg u. Mannheim. Näheres siehe im Amtsbl. S. 225, 1928.

Die 1jähr. prakt. Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen erfolgt in Bayern nach der Seminarordnung vom 14. III. 1914 (KMBl. S. 61 ff.) in päd.-didakt. Seminaren. 1929/30 bestanden 19: je 3 altphilolog., neuphilolog., mathemat., naturwissenschaftl., 4 germanist., 2 wirtschaftswissenschaftl. u. 1 für Zeichnen. Die Ausbildung der weibl. Lehrkräfte erfolgt mit der der männl., falls nicht in dem betr. Orte die genügende Anzahl für ein eigenes weibl. Seminar vorhanden ist (1929/30 nur 2 weibl. Seminare). Ein Seminar, dem der betr. Anstaltsvorstand als Leiter vorsteht, soll wenigstens 6 u. nicht mehr als 9 Teilnehmer umfassen. Seminarlehrer sind bes. geeignete Fachlehrer der betr. Anstalt.

Schrifttum: Rheinische B.e, hrsg. von M. Siebourg (1929); R. Griesinger, Die Ausbildung des Lehrers an höh. Schulen (1929). Vgl. auch Aufsätze in Fachzeitschriften (Monatsschrift für höh. Schulen, von Jhrg. 1925 an; Deutsches Philologenblatt [u. a. 1929, Nr. 42]; Mädchenbildung auf christl. Grundlage; Deutsche Mädchenbildung). Berichte über die amtl. Direktorenkonferenzen in den einzelnen preuß. Provinzen; H. Güldner, Der Studienreferendar. Weidm. Taschenausgabe, H. 3 (1926); Denkschr. d. Rh. Phil. V. (1930). *A. Pfennings.*

Bibel u. Pädagogik.

I. Problemlage: Der vollen *Auswertung* der Heiligen Schrift für Erziehung u. Unterricht hat lange u. oft der Mißbrauch des Willkürglaubens (Häresie) im Wege gestanden. Auf kath. Seite wurde dadurch eine gewisse Zurückhaltung u. Scheu ausgelöst, wenn es auch zu einem allgemeinen B.verbot nie gekommen ist. Sehr abträglich für die Wertschätzung der B. war auch der Rationalismus in doppelter Beziehung: der enge Wissenschaftsbegriff eines *Kant* ächtete alles, was sich nicht als «wissenschaftlich» zerlegbar u. konstruierbar erwies. Dadurch schieden alle geschichtl., persönl. u. übernatürlich-göttl. Werte der Heiligen Schrift als «nicht wissenschaftlich» aus. Umgekehrt hat der Idealismus eines *Fichte*, *Schelling*,

Hegel den ganzen Inhalt der Heiligen Schrift in menschl. Denken aufzulösen versucht, dadurch ihren übernatürl. Charakter zerstörend. Noch weiter ging der aus der Entwicklungslehre des letzten Jahrh.s geborene *Modernismus*. Er suchte Gott, Offenbarung, Christus u. Kirche als natürl. Ergebnis der Geistesentwicklung des Menschen u. der Menschheit darzustellen. Demgegenüber hat die «gesunde Lehre» immer daran festgehalten, daß der persönl. freie Gott, der die Welt erschaffen, sich auch geoffenbart hat, u. daß die göttl. Offenbarung in der Kirche Christi fortlebt, teils in der «*ungeschriebenen (persönl. u. dingl.) Überlieferung*», teils in der *Heiligen Schrift* oder *B*. Die Heilige Schrift ist nach Auffassung der Kirche «Gottes Wort». Daher kann sie auch nur im Sinne Gottes verstanden u. gedeutet werden. Die Deutung u. Auslegung durch das kirchl. Lehramt ist nach Christi Verheißung eine *unfehlbare* (Mt 28, 20; Jo 16, 13). Dieser unfehlbaren Deutung u. Auslegung dürfen Deutungen u. Auslegungen der Gelehrten u. Gläubigen nie widersprechen (Trid. 4, Vat. 2), werden es auch nicht, solange man vom Geiste Gottes sich führen läßt (Röm 8, 14).

II. Pädagogische Eigenwerte: 1. Schon der Name B. (ἡ βίβλος, «das Buch», oder τὰ βιβλία, «die Bücher») oder «die Heilige Schrift» (Röm 1, 2; 2 Tim 3, 15) kennzeichnet die Heilige Schrift als «Buch der Bücher». Sie ist das verbreitetste Buch der Welt u. hat auf die menschl. Kultur den stärksten Einfluß ausgeübt. Der wesentl. Unterschied der Heiligen Schrift von allen andern Büchern ist der, daß sie «von oben», d. h. aus Gottes Gedanken u. Herzen, stammt, während alle andern Bücher der Welt «von unten» sind, d. h. Menschen mit Menschengedanken zu Urhebern u. Verfassern haben (Jo 3, 31). Die B. ist theozentrisch u. besitzt göttl. Wahrheits-, Erziehungs- u. Glückseligkeitswert (Thomas v. A.).

2. Die B. hat göttl. Wahrheitswert, mag sie Gottes Gedanken über Gott, den Menschen u. die Welt zum Ausdruck bringen, die auch der menschl. Vernunft u. Wissenschaft nicht unzugänglich sind, oder mag sie Gottesgeheimnisse seines innern Denkens u. Liebens kundtun, die Gott allein bekannt sind, die er aber durch seinen Geist (1 Kor 2, 10) oder durch seinen Sohn (Jo 1, 18) geoffenbart hat (Vat. III. 2). Diese Wahrheiten bringt die B. in dreifachem Gewande: in anschaul. Erzählungen u. Gleichnissen, in ausdrückl. Worten, in scharf umrissenen Glaubens- oder Sittengesetzen, endlich durch Tatbericht zum Ausdruck. Das ist vorbildlich auch in der Methode für die Unterweisung der Menschheit u. der Jugend — «göttl. Lehrweise».

3. Die B. hat aber auch göttlichen Erziehungswert. Als Ganzes zeigt sie, «*wie Gott von Anfang an die Menschen belehrt u. erzogen hat*» (Thomas von Aquin) — «göttl. Lehrgang». *Ziel* der göttl. Erziehung ist im Paradiese die Vollkommenheit des Menschen; nach dem Sündenfall u. nach der Sündflut die Erziehung des «auserwählten Volkes» «auf Christus hin» (Gal 3, 24), nach dem Erscheinen Christi die Führung der ganzen Menschheit zur Auferstehung u. Seligkeit. *Der Erzieher* ist im Alten Testament «der Vater» als Schöpfer, Erhalter u. Regierer der Welt, im Evangelium der Sohn als Erzieher seiner Apostel, in der Kirche der Heilige Geist als Erzieher der Menschheit. *Der Zögling* ist der Mensch: als Gottes Ebenbild (Gen 1, 26), als Herrscher u. Bebauer der Erde (1, 26), als körperlich-geistige Persönlichkeit (2, 7), als Gottesfreund u. Himmelserbe (2, 15), als einziger bewußter Opferpriester der Schöpfung (2, 17), als Familien- u. Gemeinschaftswesen (1, 27 28; 2, 18). Nach dem Sündenfall spielt auch das Pathologische eine große Rolle. *Erziehungsschule* ist die Erde inmitten der ganzen Schöpfung, das Paradies inmitten der Erde, das Heilige Land inmitten der Völker, die Kirche Christi inmitten der Menschheit.

Erziehungsmittel des göttl. Erziehers sind das Vorbild, namentlich des «Menschensohnes», die Gewöhnung an die gottgewollte Ordnung, die Lehre, das Gesetz, die Aufsicht im Gewissen u. durch die Obrigkeit, endlich Lohn u. Strafe. Ziel ist immer die Vollkommenheit: «Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist» (Mt 5, 48). Gott befiehlt, was wir sollen; er hilft, daß wir können (Mt 6, 9); er heilt, was wir gefehlt (Mt 8, 3); er erhebt uns zur Teilnahme an seiner göttl. Natur (2 Petr 1, 4), hienieden im Glauben, im Jenseits im Schauen (Hebr 11, 1). Seine wirksamsten Erziehungsmittel sind die heiligen Sakramente (s. jeweils d.).

4. Einzelne Teile der B. lassen sich bes. auswerten: Das göttl. Bildungsideal in den 2 ersten Büchern der Genesis. Das Ideal der Frau in Spr 31. Der Gerechte im Leid (Job). Der Mensch auf der Suche nach einem Lebensideal im Prediger. Die Erziehungsweisheit in den Sprichwörtern, im Buche Sirach oder im Buche der Weisheit. Das Neue Testament zeichnet in unnachahml. Weise Reichtum u. Schönheit des durch Christus erst erschlossenen neuen Lebens, das im Menschenleben Gestalt gewinnen soll. Hier wird eine unerschöpfl. Fülle an allseitigster u. tiefster Erziehungsweisheit geboten. Die Heilige Schrift muß wieder Lebensbuch des Volkes, bes. der Lehrer des Volkes, werden, wenn die Welt in Christus erneuert werden soll.

5. Wie grenzenlos reich die B. an einzelnen Kernsprüchen ist, erlebt man am besten bei der tägl. Lesung; es läßt sich aber auch aus jeder Realkonkordanz ersehen (Lueg, 2 Bde, [10 u. 11] 1928) u. bei jedem Lehrstück des Katechismus nachweisen. Vgl. Adrian, Weisheit a. d. Höchsten Mund (1926/29).

6. Vergessen sollte man nie, daß alle Worte, die aus Gottes Munde kommen, Gottes Ge-

danken, Gottes Liebe u. Gottes Gnadenwillen enthalten, daß sie daher mit göttl. Kraft wirksam sind wie *lebendige Samenkörner*, die nur eines empfängl. Bodens bedürfen, um sich zu Himmelsbäumen u. -blumen auszuwachsen. Im Mittelalter pflegte man zu sagen, daß die Worte Gottes, den *Sakramenten vergleichbar, wie ex opere operato* d. h. mit göttl. Kraft wirksam seien, wenn man Herz u. Auge nur nicht vor ihnen verschließe. *Luther* spielte die Worte Gottes als «Sakramente» gegen die Sakramente aus. Der Katholik läßt sich nie in Parteistellung drängen; er sagt immer: «Sowohl als auch», «das eine tun u. das andere nicht lassen» (Lk 11, 42). Sichtbare Sakramente — Worte der B. — innerer Glaube — mutiges Bekenntnis — Tat u. Leben — «im Herzen bewahren u. erwägen» (Lk 2, 19), das alles macht die «Ganzheit *der kath. Lebensschule im Paradiesesgarten der Kirche*» aus (J. Adrian, Handb. für höhere Schulen [1928] 50).

III. Bibelkundlicher Unterricht: Wie die Kirche über die B. als Erziehungsbuch denkt, möge uns Papst *Pius X.* sagen: «Da Wir alles in Christo erneuern wollen, ist Uns sicher nichts erwünschter, als daß *unsere Kinder* die Sitte annehmen, das *Evangelium* zu einer nicht nur häufigen, sondern auch zur *tägl.* Lesung in Besitz zu haben, da man aus dieser an erster Stelle lernen kann, auf welche Weise gerade in Christo alles erneuert werden kann u. muß» (Äußerung an Kard. Casetta vom 21. I. 1907), weil die Heilige Schrift «*das Buch*» der Theozentrik u. Christozentrik ist. Die beste u. sicherste Eingewöhnung in die richtige Lesung der Heiligen Schrift geschieht durch den fleißigen Gebrauch der B. beim Arbeitsunterricht unter Führung eines kundigen Lehrers u. geeigneten Buches (J. Adrian, Pfadfinder der Weisheit [1926/29] 26). «Jegl. Schrift, vom Heiligen Geiste eingegeben, ist nützlich zur Belehrung, zur Zurechtweisung, zur Besserung, zur Bildung in der Gerechtigkeit, damit der Gottesmensch vollkommen sei, zu jedem guten Werke geeignet» (2 Tim 3, 16 17). Siehe auch Art. Christozentr. Bildung u. Erziehung.

Schrifttum: Neuere Übersetzungen: P. Rießler. Die Hl. Schrift des Alten Bundes (2 Bde., 1924); C. Rösch, Das N. T. (1926); Kepplerbibel, N. T. (²1928); Die Hl. Schrift des N. T.s, übers. u. erklärt von F. Tillmann u. a. (8 Bde., ² ³1921/23). Auswertungen: C. Krieg, Lehrbuch der Päd. (⁵1923); L. Bopp, Die erzieherischen Eigenwerte der kath. Kirche (1928); Th. Soiron, Das heilige Buch (1928); J. B. Knor, Pädagogik der Hl. Schrift (1925); L. Dürr, Relig. Lebenswerte des A. T.s (1928); A. Natterer, Charakterköpfe (1925); M. v. Faulhaber, Charakterbilder der bibl. Frauenwelt (⁵1925); J. Adrian, Seele u. Glaube. Psychol. des christl. Glaubens nach der Darstellung der Hl. Schrift (²1920); sehr wertvoll ist M. Eberhard, Homilet. Vorträge über das 1. Buch Mosis (³1897); Dasselbe, 2.—5. Buch (³1898); N. Peters, Unsere B. (1929). *J. Adrian.*

Biblischer Geschichtsunterricht.

[BGU. = Bibl. Geschichtsunterricht, BG. = Bibl. Geschichte.]

I. Entwicklung: Das «Katechismuszeitalter», worin der Katechismus die relig. Unterweisung der Schuljugend 400 Jahre bis heute beherrscht hat, führte der Augustiner *Luther* mit seinem «Kleinen Katechismus» 1529 herauf. Nur langsam gesellte sich dem alleinherrschenden Katechismus-Unterricht der BGU. bei: protestantischerseits durch *J. Gesenius*, «Bibl. Historien», 1675 u. 1714 durch das method. Meisterstück des Hamburger Rektors *J. Hübner*, «Zweimal 52 bibl. Historien aus dem A. u. N. Testamente», katholischerseits seit 150 Jahren. Ein Augustiner, Fürstabt *J. Felbiger* von Sagan, verschaffte dem BGU. Heimatrecht in der kath. Volksschule u. gab ihm Namen u. erstes Lehrbuch durch seinen Bibelauszug «Kern der BG.» (1767). Das darin Fehlende, «die Entwicklung des göttl. Heilsplans», holte *B. Overberg* nach durch seine «BG. des A. u. N. T.s» (1800). Er erkannte, daß die Bibel nicht bloße «Geschichte» erzählen u. nicht bloße Sittlichkeit lehren will, wie es das 18. Jahrh. tat, sondern abzielt auf «*Heilserziehung* der Menschen *durch Christus*». Darum bot Overberg den Wortlaut möglichst bibeltreu u. deckte die heilserzieherischen Zusammenhänge im A. u. N. T. auf. Diesen richtigen Weg Overbergs hätte die Religionspädagogik des 19. Jahrh.s ausbauen sollen! Anstatt dessen folgte sie dem liebenswürdigen Kinder-*Geschichten*-Erzähler *Chr. Schmid*. Seinen «BG.n für Kinder» (1801) mischte er viel erklärendes Eigengut bei, weil er «Umfang u. Zusammenhang der göttl. Führungen des Menschengeschlechts für Kinder zu umfangreich u. zu schwer» fand (Erinnerungen aus meinem Leben, S. 195). Wohl wies *J. B. Hirscher* schon 1831 in seiner Katechetik u. noch eindringlicher in seinen «Besorgnissen hinsichtl. der Zweckmäßigkeit unseres Rel.-U.» (1863) auf diesen seelenerzieherischen Mangel hin, fand aber zu wenig Gehör. Vielmehr drängten zwei Männer den BGU. auf über ein halbes Jahrh. in gegenteilige Bahnen. *Ignaz Schuster* strich aus Overberg wertvolles Heilsgut u. wußte für seine «BG.» 1847 wegen ihrer erleichterten Memoriermöglichkeit die meisten Ordinariate zu gewinnen. *Fr. J. Knecht* (s. d.) sprach der BG. Selbständigkeit ab u. drückte in seinem seit 1881 weitverbreiteten «Prakt. Kommentar» die BG. zur *Nur-Dienerin* der abstrakten Katechismusfragen herab. Doch den Reichtum der Bibel an erzieher. Werten u. deren Kraft u. Lebenswirklichkeit hat bisher kein Katechet zu ersetzen vermocht.

Es konnte daher nicht ausbleiben, daß Knechts Überspannung des Katechismus-Prinzips Hirschers Ideen aufs neue wachrief. Dies Verdienst kommt dem Würzburger Methodiker *J. V. Schubert* zu. Er wies in seinen Schriften (Neue Wege im Rel.-U. [²1903]; Zur Reform des Katechismus u. der Katechese [1906]) nach, wie unter Führung des Katechismus das bibl. Heilsgut in lauter Einzelfragen zerstückelt wird u. dadurch der Zusammenhang der göttl. Heilserziehung der Menschennatur unenthüllt bleibt, u. machte wertvolle Vorschläge, die Katechismus-Wahrheiten der BG. einzugliedern. Seine Ideen fanden willigere Aufnahme als zu Hirschers Zeit. Denn mit dem 20. Jahrh. hatte von

Salzburg, Wien u. München eine «Katechet. Bewegung» eingesetzt, die den kath. Rel.-U. erheblich förderte durch zahlreiche Übungskurse, durch den 1. Katechet. Kongreß in Wien 1912, durch die Münchener «Katechet. Blätter», die Wiener «Christlichen päd. Blätter» u. den Deutschen Katechetenverein mit seinen 10 000 Mitgliedern. Ungefähr zur selben Zeit brachte *Papst Pius X.* den ganzen Erdkreis in seelenerzieher. Bewegung durch seine Mahnrufe 1905 u. 1910 an Jugend u. Volk zu häufigem Genuß des verklärten Leibes Jesu. Dadurch stellte er *Christus* in seinem *Opfermahl als Quelle u. Lebensmitte* aller Seelenerziehung für Zöglinge u. für Erzieher hin. Seine Forderung, «alles zu erneuern in Christus» (Eph 1, 10), brachte auch dem BGU. größere Bewegungsfreiheit.

II. Jetziger Stand: Schon vom 1. Münchener Katechet. Kurs 1905 an trat *P. Bergmann* (s. d.) für seel. Vertiefung des BGU.s ein. Bloßes Vorerzählen, Nacherzählen, Wort- u. Sacherklärung nebst angehängter Anwendung genüge nicht. Der BGU. lasse den Schüler an Hand des äußern *Tatsachenverlaufs* (Lk 1, 1) die «*Seelenvorgänge*» der bibl. Personen beobachten u. *miterleben*, enthülle den in knappem u. oft schwerem Bibelausdruck verborgenen Schatz der *Heilswahrheiten* u. setze sie unter stärkerer Heranziehung der geistigen Selbsttätigkeit der Schüler in *christl. Willens- u. Tatleben* um (P. Bergmann, Bibl. Leben des N.T.s I u. II [1920]). Am *christozentrischen* Heilsfaden der Kopfzertreter-Verheißung durchlaufe der Schüler nicht bloß die äußeren *Zeit*stufen, sondern erhalte Einblicke in die «*Erziehungs*stufen» der göttl. Liebe für unser Heil u. erarbeite dadurch die heilserzieherischen *Zusammenhänge*.

Für solche bibl. Erziehungsziele reichten die auf leichtes Memorieren eingestellten BG.n des 19. Jahrh.s, Schuster-Mey-Knecht u. ä., nicht aus. *Jak. Ecker* knüpfte wieder an Overberg an, indem er 1907 erstmals mit einer «Kath. Schulbibel», wie sie protestantischerseits längst bestanden, auftrat. Darin bot er Gaben aus allen Büchern der Heiligen Schrift u. schloß den Wortlaut enger an die Bibel an. Damit war das Ideal einer Schulbibel wohl begonnen, aber noch nicht erreicht, auch durch *H. Stieglitz* 1909 u. *M. Buchberger* 1922 nicht. Daß ein Fortschritt über Ecker hinaus nicht nur möglich, sondern notwendig sei, bewies 1927 das Erscheinen von 3 neuen BG.n: der Breslauer, der Österr. BG. u. Bergmanns «Kath. Schulbibel». *Bergmann* vervollständigt Ecker in Auswahl u. Bibeltreue, vermeidet in den heilsnotwendigen Stücken möglichst Lücken u. Zerreißungen, fügt stets den Quellennachweis bei, zeigt schon durch die Überschriften die heilserzieher. Zusammenhänge auf u. arbeitet erstmals katholischerseits im A. T. *christozentr. Erziehungsstufen* heraus (Inhaltsverzeichnis S. 356—359). So stark ist dieser lebensvolle Zug im BGU., daß *Gründers* Lehrplan für den kath. Rel.-U., den die Fuldaer Bischofskonferenz genehmigt hat, «Seelenvorgänge» u. «Zusammenhänge in der Heilserziehung» als Ziele des BGU.s hinstellt u. mahnt: «Als eigentl. Zweck der Bibelkatechese darf nicht die Entwicklung von möglichst vielen Katechismussätzen betrachtet werden.» Damit ist Knechts Überspannung des Katechismusprinzips Einhalt getan. Zugleich wird der Selbständigkeit des BGU.s der Weg freigemacht durch die Forderung nach «zusammenfassender Behandlung großer bibl. Zeitepochen». Danach bleibt den derzeit. Vorbereitungsbüchern zum BGU.: *N. Faßbinder* (1924), *G. Rensing* (1925), *Gottesleben-Hilker* (1926), die bisher Knechtsche Bahnen wandelten, noch viel nachzuholen übrig, wenn sie für obengenannte Ziele geeignete Beispiele bieten u. diese nicht dem «Geschick des Lehrers» allein überlassen wollen. Einzelne gute Erlebnisproben liefert *J. Bundschuh* aus der Apostelgeschichte (1925); *Faßbinder* hat Ansätze zu «zusammenfassender Behandlung» des N.T.s S. 517 ff., die aber noch vervollkommnet werden sollten. Als gute Stoffsammlung, nicht als Methodenbuch, erweist sich *Schuster-Holzammers* Handbuch zur BG. (2 Bde. [8]1925/26).

Für die Unterstufe waren in den letzten 4 Jahrzehnten mehr als 30 verschiedene «Kleine BG.n» erschienen. Dafür ward auf dem 1. Katechet. Kongreß in Wien (1912) einstimmig gewünscht: Bibel- u. Katechismusstoff zu vereinen in ein «Religionsbüchlein». Die besten davon sind bis jetzt: *H. Stieglitz* (1915); *K. Lindenecker* (1920); *W. Pichler* (1923, mit farbigen Bildern).

Das auch in den BGU. stürmisch Einlaß begehrende «*Arbeitsschulprinzip*» führten *Fr. X. Weigl* (s. d.) u. *H. Schüßler* auf sein zulässiges Maß zurück. *H. Kautz* (s. d.) bereicherte den BGU. in seinem aufsehenerregenden Werke «Neubau des kath. Rel.-U.» nebst Lehrbeispielen (I.: Jesus, das göttl. Kind [[4]1925], III.: Jesus der Erlöser der Welt [1926]) durch eine Fülle neuer fruchtbarer Ideen, in deren Auswirkung wir noch mitten drinstehen.

III. Nächste Ziele: Welche Forderungen stellt die nächste *Zukunft* an den BGU.? Jedes bibl. Einzelerlebnis lebensvoll ausgestalten! Dann aber auch die großen heilserzieher. Zusammenhänge herausarbeiten, weil diese des reiferen Schülers Seele erleuchten u. seiner Glaubensüberzeugung Stütze u. Stärke geben. Das Alte Testament durchaus *christozentrisch* behandeln! (P. Bergmann, Abraham als Erlöserstammvater, in: Katechet. Bl. 1927.) Im Neuen Testament nicht unverbundene Stücke bieten, sondern auf ein möglichst *zusammenhängendes Leben Jesu*, das Aufbau u. Wachstum des Reiches Christi zeigt, hinarbeiten! Das reiche Sittengut der *Bergpredigt Jesu* tiefer ausschürfen (Gründers Religionsplan zieht von 111 Versen nur

32 heran, 79 nicht) u. nicht den Vertretern eines religionsfreien Moral-U.s allein überlassen! (P. Bergmann, Rechte u. linke Backe, Mt 5, 38—42, in: Katechet. Bl. 1926.) Völlig brach liegen läßt leider der BGU. das Lehrgut des Apostels Paulus, obwohl Christus ihn nennt: ein auserlesenes Werkzeug, meinen Namen zu verkünden den Kindern Israels, Königen u. Heiden (Apg 9, 15).

Vgl. hierfür P. Bergmanns Vorschläge, in: K. Schrems, 2. Katechet. Kongreß (1928) S. 222—224. Schließlich sind die großen *Erziehungswerte Christi* in *industriepäd. Sinne* zu behandeln, wie dies H. Kautz, «Im Schatten der Schlote» (1926) u. «Industrie formt Menschen» (1929), fordert. Dazu bietet zwei großangelegte industriepäd. Lehrversuche P. Bergmann in Katechet. Bl. 1927 S. 445—454 im «Talentegleichnis», u. 1929 S. 376—409 im «Arbeitergleichnis» Mt 20, 1—16. Vgl. E. Dubowy, Breslauer Katechet. Lehrgang (1925) S. 100—119.

Schrifttum ist im Texte verzeichnet. Ferner: N. Gottesleben u. J. B. Schiltknecht, Die BG. in der kath. Grundschule ([12] 1927); P. Bergmann, BG. als Lebenskunde (1926). *P. Bergmann.*

Bibliographie, pädagogische.

Eine Registrierung u. Inventarisierung der gesamten päd. Buch-, Zeitschriften- u. Zeitungsliteratur hat vor allem eine rasche Orientierung zu ermöglichen, wertvolle Arbeiten der Vergessenheit zu entreißen, ein ewiges Vonvornanfangen u. dauernde Wiederholung zu vermeiden u. so die ganze erziehungswissenschaftl. Forschung u. Schriftstellerei fruchtbarer u. ökonomischer zu gestalten.

I. Bibliographische Hilfsmittel: Zum Auffinden päd. Literatur greift man zunächst 1. zu systemat. Darstellungen der *gesamten Pädagogik* (J. Göttler, System der Päd. im Umriß [[4] 1927]; W. Rein, Päd. in systemat. Darstellung [I [3] 1927, II [2] 1911, III [2] 1912]) oder ihrer *einzelnen Teilgebiete*. 2. Zu Handbüchern (Handb. der Erziehungswissenschaft, hrsg. von F. X. Eggersdorfer, M. Ettlinger †, G. Raederscheidt, J. Schröteler [1928 f.]; Handbuch der Päd. in 5 Bden., hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat [1928 f.]; Handbücherei der Erziehungswissenschaft, hrsg. von F. Schneider [1921; bis 1929 Bd. 19]; Der Volksschulunterricht. Handbuch der allgem. Unterrichtslehre u. der Methodik der einzelnen Lehrfächer der Volksschule, von J. Wolff u. L. Habrich [2 Bde., 1917/26]; Volksschulmethodik in Einzeldarstellungen, hrsg. von F. Schneider [1925 f.; bis 1928 Bd. 10]; Handbuch des Unterrichts an höheren Schulen zur Einführung u. Weiterbildung in Einzeldarstellungen, hrsg. von K. Roller, H. Weinstock, P. Zühlke [1928 f.]; Handbuch für Berufs- u. Fachschulwesen von A. Kühne [[2] 1929]; F. Frenzel, Handbuch des Hilfsschulwissens [4 Bde., [3] 1925/26, Ergänzungsbd. [2] 1925]; Handbuch der deutschen Lehrerbildung, hrsg. von A. Bäumler, R. Seyfert, O. Vogelhuber [im Erscheinen]; Handbuch des Taubstummenwesens [1929]; Malmbergs «Päd. Bibliothek», 17 Bde., begr. von P. G. Lamers S. J. u. P. van Luyk S. J.). 3. Zu Enzyklopädien u. Lexika (Universal-Lexikon der Erziehungs- u. Unterrichtslehre, hrsg. von M. C. Münch [3 Bde., Mergentheim 1841 f.; Augsburg [3] 1858/60, hrsg. von H. Loé]; Päd. Realenzyklopädie, hrsg. von K. G. Hergang [2 Bde., Wurzen [2] 1851]; Realenzyklopädie des Erziehungs- u. Unterrichtswesens nach kath. Prinzipien, hrsg. von H. Rolfus u. A. Pfister [4 Bde., [2] 1871/74; 5. Bd., Ergänzungsbd., bearb. von H. Rolfus, 1884]; Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens, hrsg. von K. A. Schmid [10 Bde., [2] 1876/87]; Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit, bearb. von K. A. Schmid, von Bd. 2 an fortgeführt von G. Schmid [5 Bde., 1884/1902]; Lexikon der Päd. von F. Sander [[2] 1889]; Enzyklopäd. Handbuch der Päd., hrsg. von W. Rein [10 Bde., [2] 1903/10; 11. Bd.: Systemat. Inhaltsverzeichnis, 1911]; Handbuch der Erziehungskunde, hrsg. von J. Loos [2 Bde., [2] 1911]; Lexikon der Päd., hrsg. von E. M. Roloff [5 Bde., 1913/17]; Päd. Lexikon, in Verbindung mit der Gesellschaft für evang. Päd. hrsg. von H. Schwartz [4 Bde., 1928 f.]; Enzyklopäd. Handbuch der Heilpäd., hrsg. von A. Dannemann, H. Schober u. E. Schulze [1911; Neuauflage in Vorbereitung]; Handwörterbuch der Wohlfahrtspflege, hrsg. von O. Karstedt [1924, [2] 1929 hrsg. von J. Dünner]; P. Monroe, A Cyclopedia of Education..., with the assistance of departmental editors and more than one thousand individual contributors [London 1911 f.]; — Text Book in the History of Education [London 1905, 2. Aufl. ital. Übersetzung 1923]; Watson, Foster, The Encyclopaedia and Dictionary of Education [4 Bde., London 1921/22]; Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de F. Buisson [4 Bde., Paris 1882/87; dazu 2 Ergänzungsbde.]; F. Buisson, Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire [Paris 1911]; Lombardo-Radice, L'educazione nazionale, Organo di studio dell' educazione nuova [1919 f.]; Pedagogijska enciklopedija [16 Bde.]. In Moskau erscheint z. Z. ein päd. Lexikon in russ. Sprache).

A. Graesel bringt in seinem Führer für Bibliothekbenützer mit einer Zusammenstellung bibliograph. u. enzyklopäd. Hilfsmittel usw. ([2] 1913) unter Kap. II 2 eine Zusammenstellung bibliograph. u. lexikaler Nachschlagewerke; R. Arnold, Allg. Bücherkunde der neueren deutschen Literaturgeschichte ([2] 1919, bes. S. 302 bis 306); G. Schneider, Handbuch der B. ([2] 1924, enthält S. 404—416 Hochschul- u. Schulschriften-Verzeichnisse).

Als Vorgänger unserer heutigen allgemeinen B. gilt W. Heinsius (beginnt mit 1700) u. Chr. G. Kaysers vollständiges Bücherlexikon, ein Verzeichnis der seit dem Jahre

1750 im deutschen Buchhandel erschienenen Bücher u. Landkarten (Leipzig, 1. Tl. 1834).

Über die *Buchliteratur* informiert das Deutsche Bücherverzeichnis, eine Zusammenstellung der im deutschen Buchhandel erschienenen Bücher, Zeitschriften u. Landkarten, mit einem Stich- u. Schlagwortregister, 1. Bd. 1911/14 (1916 ersch.); dazu liegen jeweils Halbjahresverzeichnisse, Monatsregister u. wöchentl. Verzeichnisse nach Abschluß der Periode vor. Internationale *B.* des Buch- u. Bibliothekswesens mit bes. Berücksichtigung der B. In krit. Auswahl zusammengestellt von R. Hoecker u. J. Vorstius (N. F., Jhrg. 1, 1926 f.).

Über die *Zeitschriftenliteratur* gibt am besten Auskunft: Internationale B. der Zeitschriftenliteratur mit Einschluß von Sammelwerken. Abt. A: B. der deutschen Zeitschriftenliteratur mit Einschluß von Sammelwerken u. Zeitungen (Bd. 1, 1897 f.). Abt. B: B. der fremdsprachigen Zeitschriftenliteratur (Bd. 1, 1911 f.). Als Beilage zur B. der deutschen Zeitschriftenliteratur erscheint seit 1909 ein wöchentl. Verzeichnis von Aufsätzen aus deutschen Zeitungen in sachlich alphabet. Anordnung mit jährl. Gesamt-, Sach- u. Verfasserregister.

Wichtig ist auch die B. der deutschen *Rezensionen*, ein nach Büchertiteln (Alphabet der Verfasser) geordnetes Verzeichnis von Besprechungen deutscher u. ausländ. Bücher u. Karten, die in über 1000 wissenschaftl. u. krit. Zeitschriften, Zeitungsbeilagen u. Sammelwerken deutscher Zunge erschienen sind (Bd. 1, 1901; trägt von Bd. 14 ab den Titel: B. der Rezensionen u. berücksichtigt auch solche aus fremdsprachigen Zeitschriften); Deutsche Universitätsschriften ... erschienen seit 1887 (über 1885—1886) = Jahresverzeichnis der an den deutschen Universitäten erschienenen Schriften (1887, seit 1913 Zuziehung der techn. Hochschulen).

II. Pädagogische Bibliographie: 1. Den Anfang eigentl. päd. B.n bilden die *Sachregister* u. *Wegweiser* durch Zeitschriften u. bestimmte Literaturperioden wie:

Mende, Wegweiser durch die «Sächs. Schulzeitung» (Leipzig 1839/96); Verzeichnis der im «Prakt. Schulmann» enthaltenen größeren Aufsätze (1852/97, Leipzig 1898); W. Fries u. R. Menge, Generalregister zu den «Lehrproben u. Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien u. Realschulen», H. 1—100 (1909); P. Krause, Dreißig Jahre «Deutsche Schulpraxis», Inhaltsverz. der Jhrge. 1881—1910 (1911); G. Pfeiffer, Repertorium der päd. Literatur der Jahre 1906/11 (1913); Sach- u. Autorenregister zur «Päd. Jahresschau», hrsg. von E. Clausnitzer (1913); M. Hohnerlein, Nachweis von Quellen zu päd. Studien u. Arbeiten (1900); W. H. Möller, Die päd. Presse. Nachweis von Quellen zu päd. Studien u. Aufsätzen (1908); K. Kehrbach, Das gesamte Erziehungs- u. Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliograph. Verzeichnis u. Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze u. behördl. Verordnungen zur deutschen Erziehungs- u. Unterrichtswiss., nebst Mitteilungen über Lehrmittel, Jhrg. 1—4 (1896/99).

a) Für rein *histor. Forschungen* seien folgende Hilfsmittel genannt:

(J. Petzholdt, Bibliotheca bibliographica. Krit. Verzeichnis der das Gesamtgebiet der B. betr. Lit. des In- u. Auslands in systemat. Ordnung, mit alphabet. Namen- u. Sachregister [Leipzig 1866]); Kleine Schulbibliothek. Ein geordnetes Verzeichnis auserlesener Schriften für Lehrer in Elementar- u. niedern Schulen, mit beigefügten Beurteilungen, hrsg. von B. C. L. Natorp (Duisburg-Essen [5]1820); Übersicht der päd. Lit. von ihrem Anbeginn bis zum Schlusse des 18. Jahrh.s von F. Erdmann Petri unter dem Titel: Magazin der päd. Lit.gesch. (2 Bde., Leipzig 1805/08); Bibliotheca paedagogica oder Verzeichnis aller brauchbaren, in älterer u. neuerer Zeit, bis Mitte des Jahres 1823, in Deutschland erschienenen Bücher über die Erziehungskunst u. den Unterricht in Bürger- u. Volksschulen, nebst einem Materienregister u. 3 Anhängen, enthaltend: Vorschriften, Zeichenbücher u. Schulatlasse, hrsg. von Th. Chr. F. Enslin (Berlin 1826); Handb. der päd. Lit. Ein lit. Wegweiser für Lehrer an Volks- u. Bürgerschulen, Schullehrersem. u. höheren Lehranstalten, wie auch für Geistliche, Schulvorsteher u. Freunde der Pädagogik u. des Schulwesens, hrsg. von K. G. Hergang (Leipzig 1840); Päd. Wegweiser. Ein Führer durch die verschied. Gebiete des Unterrichts in Volksschulen für angehende Lehrer, Lehrerinnen, Seminaristen u. Schulpräparanden, hrsg. von G. Tlustek (Leipzig 1863); J. Büchling, Die krit. Übersicht der Lit. der Schulwissenschaft des Jahres 1790 (Halle 1792). Zweckdienlich sind oft: Monumenta Germaniae paedagogica, Bd. I—LIX (1886—1930) u. gute Ausgaben päd. Klassiker. J. Spieler, B. zur Geschichte der Pädagogik (Personennamen. In Vorbereitung).

b) Für *spezielle Arbeitsgebiete* sei auf folgendes aufmerksam gemacht:

α) *Ältere Werke:* J. H. Campe, Allg. Revision des gesamten Schul- u. Erziehungswesens (16 Tle., Hamburg 1785/91); J. GutsMuths, Bibliothek der päd. Literatur (1800 f.), vom 7. Jhrg. 1806 an: Ztschr. für päd. Schulwesen u. die gesamte neueste Literatur Deutschlands (bis 1816; dann N.F. 1—4. 1817—1820); K. E. Mangelsdorf, Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in Betreff des Erziehungswesens gesagt u. getan worden ist (Leipzig 1779); A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung u. des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer u. Schulmänner (3 Bde., Halle [9]1825); F. H. Ch. Schwarz, Erziehungslehre (5 Bde., Leipzig 1802/13); J. Schwarz, Hand-B. für angehende Theologen, Hofmeister, Erzieher u. Schullehrer der kath. Kirche (Koburg [2]1829); J. B. Graser, Archiv für Volkserziehung durch Kirche u. Staat (Salzburg 1804); H. G. Brzoska, Zentral-B. der Lit., Statistik u. Gesch. der Päd. u. des Schulunterrichts im In- u. Ausland (Halle 1838 f.); Archiv der Erziehungskunde für Deutschland (4 Tle., Weißenfels u. Leipzig 1792/94); J. W. H. Ziegenbein, Kleine Hand-B. für Schullehrer (Magdeburg 1815); J. W. Wörlein, Päd. Wissenschaftskunde (3 Tle., Erlangen 1826); — Enzyklopäd.-krit. Repertorium der neuen päd. Lit. (2 Bde.,

Nürnberg 1827); A. L. Müller, Auserlesene B. für Volksschullehrer (Nürnberg 1823); A. Wießner, Enzyklopäd. Handbuch für Volksschullehrer (Leipzig 1829); Repertorium f. d. Päd. in Gymn., hrsg. von Heyler u. Hutten (Frankfurt a. M. 1788); Päd. B. zur Bestimmung u. Berichtigung des Urteils über die neuesten im Erziehungsfache herausgekommenen Schriften (2 Hefte, Hamburg 1794 f.); Handbuch, lit.päd., zur Kenntnis der neuesten Erziehungsschr. (4 Bde., Halberstadt 1794/96); Magazin der päd. Lit.gesch. (Leipzig 1805/08); Repertorium oder systemat. Verzeichn. der vorz. Schr., welche über Erziehungskunde u. Unterricht bis zum Jahre 1821 erschienen sind (Prenzlau 1822?); Bibliothèque d'éducat. pour le premier âge (14 Bde., Braunschweig 1814/17); Repertorium der päd. Journalistik für die Volks- u. Bürgerschule, hrsg. von Danzel (Ritzebüttel 1839); Charakteristik d. Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher (anonym, Leipzig 1790); H. Gräfe, Allg. Pädagogik (3 Bde., Leipzig 1845).

β) *Neuere Werke:* K. V. Stoy, Enzyklopädie, Methodologie u. Literatur der Päd. (^{2}1878); A. Vogel, Systemat. Enzyklopädie der Pädagogik. Ein Wegweiser durch das gesamte Gebiet d. Erziehung mit ausführl. Angaben der Literatur (Bernb. 1881); P. Barth, Die Geschichte der Erziehung in soziolog. u. geistesgeschichtl. Beleuchtung ($^{5 u. 6}$1925); Päd. Jahresrundschau, auf Grund der kath. Fachpresse bearb. von J. Schiffels, mit Beilage: Literar. Wegweiser (1894—1905); Päd. Jahresschau über das Volksschulwesen, hrsg. von E. Clausnitzer (1907 f.); Päd. Jahresbericht (Leipzig 1847 f.), bis zum Berichtsjahr 1913 (1914), vereinigt sich mit der «Päd. Jahresschau» und bringt Berichtsjahre 1914/15 (1916) u. 1916/17 (1919, vertritt allerdings nur einseitig Volksschullehrerinteressen). Die weitere Herausgabe ist bei den ungünstigen wirtschaftl. Verhältnissen in Frage gestellt; «Die päd. Presse», eine B. der gegenwärtigen, in deutscher Sprache erscheinenden päd. Zeitungen, Zeitschriften u. a. Periodica, nebst Anregungen zur Ausgestaltung der päd. B., von M. Döring, Nachtrag im 64. Jhrg. des Päd. Jahresberichts für 1911 (1912) ist eine verdienstvolle Arbeit; Anzeiger für die neueste päd. Literatur, hrsg. von den Schriftleitern der Allg. deutschen Lehrerztg. (36. Jhrg., Schlußband, 1907); Päd. Handkatalog u. Ratgeber für 1920. Ein Handbuch für den tägl. Gebrauch der Jugenderzieher an deutschen Volks- u. Mittelschulen, für die berufl. u. wissenschaftl. Fortbildung u. Vorbereitung auf Prüfungen (^{7}1920); Historisch-päd. Literaturbericht, hrsg. von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte, über die Jahre 1906—1909 als Beihefte zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte (1908/11), über die Jahre 1910 u. 1911 als Beihefte 2 u. 4 zur Ztschr. für Geschichte der Erziehung u. des Unterrichts (N. F. der Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte, 1912/13); Wegweiser durch die päd. Lit. (27. Jhrg., Schlußband, 1901); H. Scherer, Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Päd. u. ihrer Hilfswiss., zugleich ein Ratgeber für Lehrer u. Schulbeamte bei der Einrichtung von Bibliotheken, H. 1—3 (1907), 4 u. 5 (1908), 6 u. 13 (1910), 9 (1912), 7 (1913). (Über die päd. Strömungen der Gegenwart s. Art. Gegenwartspädagogik.)

2. Die z. Z. beste *päd. B.* gibt im Auftrage der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt u. in Verbindung mit dem Deutschen Ausschuß für Erziehung u. Unterricht *A. Hoffmann* heraus: Die erziehungswissenschaftl. Forschung. Päd. Gesamt-B., die neben sämtl. päd. Buch- u. Zeitschriftenliteratur einen Überblick über die Erziehungswissenschaft in Forschung u. Lehre an den Universitäten, techn. Hochschulen u. päd. Akademien des deutschen Sprachgebietes in guter Gliederung u. Übersicht bringt u. gelegentlich auch die Auslandliteratur berücksichtigt. Vom 6. Hefte ab werden auch eingehende *kritische* Sammelreferate über einzelne Fragen der Erziehungswissenschaft erstattet (Heft 1—8, 1926/29).

Mit den Heften 7 u. 8 treten für die größeren selbständigen Sachgebiete als Fachbearbeiter zentrale Forschungsinstitute u. Sammelstellen ein. Die Gesamt-B. umfaßt nun: a) einen allgem. Teil: Bücher, Abhandlungen u. Dissertationen sowie die Studienveranstaltungen aller deutschen Hochschulen; b) einen besondern Teil: Heilpädagogik (Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht), Literatur zur Jugendwohlfahrtspflege (Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt), Berufs- u. Fachschulwesen (Bibliothek des Landesgewerbeamts im Preuß. Ministerium für Handel u. Gewerbe). Es wird immer das Material eines Halbjahres zusammengefaßt u. sehr rasch in übersichtl. systemat. Zusammenstellungen veröffentlicht.

3. In zwangloser Folge läßt das Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht (s. Art. Institute, päd.) über *einzelne Teilgebiete* u. *Probleme* päd. Literaturnachweise erscheinen:

Nr. 1: Jugendwohlfahrt, 1. Tl. (1924); Nr. 2: Leibesübungen (1924); Nr. 3: Kindergärten u. Kinderhorte (1924); Nr. 4: Arbeitsschule-Arbeitsunterricht (1925); Nr. 5: Jugendwohlfahrt, 2. Tl. (1925); Nr. 6: Evang. Rel.-U. (1925); Nr. 7/8: Berufsberatung (1925); Nr. 9/10: Deutscher Unterr. in der Volksschule (1925); Nr. 11/12: Grundschule u. Grundschulunterr. (1926); Nr. 13: Jugendgericht u. Jugendgerichtshilfe, 1. Tl. (1926); Nr. 14/15: Deutschunterr. in der höheren Schule (1926); Nr. 16: Chemie, Mineralogie, Geologie in der höheren Schule (1926); Nr. 17/18: Organisation des deutschen Schulwesens seit 1919 (1926); Nr. 19/20: Jugendpflege u. Jugendbewegung (1926); Nr. 21: Psychologie des Jugendalters (1927); Nr. 22: Kindergärten u. Kinderhorte (1927); Nr. 23/24: Naturgeschichte in der Volks- u. Mittelschule (1927); Nr. 25: Naturlehre in der Volks- u. Mittelschule (1927); Nr. 26/27: Päd. Wanderbücherei (1923/27); Nr. 28/29: Heilpädagogik, 1. Tl. Psychische Anomalien, ihre päd. u. fürsorg. Behandlung (1928), Abschn. 1—4; Nr. 30/31: dasselbe, Abschn. 5 u. 6.

4. Über die laufenden Erscheinungen an Buch- u. Zeitschriftenliteratur orientieren sämtliche *päd. Zeitschriften* (s. d.) in ihrem Besprechungsteil u. ihren Registerbänden; auch das Literar. Zentralblatt für Deutschland, hrsg. von der Deutschen Bücherei (80. Jhrg., 1929); Jahresberichte des Literar. Zentralblattes, über

die wichtigsten wissenschaftl. Neuerscheinungen des gesamten deutschen Sprachgebietes, hrsg. von W. Frels (1924 f., von ihnen werden auch die einzelnen Fachteile abgegeben); Deutsche Literaturzeitung für Kritik der internat. Wissenschaft, hrsg. vom Verbande der deutschen Akademien der Wissenschaften (N. F., Jhrg. 7, 1930, der ganzen Reihe 51. Jhrg.); Literar. Handweiser, krit. Monatsschrift (66. Jhrg., 1929/30).

5. Neben den allgem. Literaturblättern wurde wiederholt, leider ohne dauernden Erfolg, versucht, in *päd. Literaturblättern* systematisch u. umfassend das laufende Schrifttum anzuzeigen u. womöglichst zu besprechen. Die meisten dieser Unternehmen gingen nach kurzer Zeit wieder ein (vgl. Roloff, Lex. d. Päd. III, Sp. 1077).

6. Von den gelegentl. Literaturzusammenstellungen, die in ihrem Aufbau u. Wert sehr verschieden sind, ja nicht selten die Form eines aus rein propagandist. Motiven entsprungenen Verlagskataloges annehmen, seien lediglich beispielsweise erwähnt:

G. Scheiner, Comes Catecheticus. Literarischer Wegweiser für Katecheten u. Katechetiker (1927); W. Bube, Die Jugendbücherei (1920); Systematische B. der wissenschaftl. Lit. Deutschlands d. J. 1914—1921, hrsg. im Auftrag der Berliner Vertretung des russ. Volkskommissariates für Bildungswesen von F. Braun u. H. Praesent (4 Bde. u. Erg.Bd. 1922/23); dasselbe d. J. 1922 u. 1923 (2 Bde., 1924); Lehrmittelführer, hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht (^{2}1926); Philosophie, Psychologie, Pädagogik. Monatl. Anzeiger aller Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Philosophie, Psychologie, Psychotechnik, Erziehung, des Unterrichts u. der Jugendbewegung des in- u. ausländ. Büchermarktes, sowie mit ausgewählten Auszügen aus Fachzeitschriften (1925 f.); Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften, hrsg. von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen f. Jugendschriften (1924); Schulwart, Päd. Neuigkeiten. Zentralorgan für Lehr- u. Lernmittel (24. Jhrg., 1927); Pädagogik, Die wichtigste Literatur seit 1919, hrsg. von G. A. Rietzschel (1924); C. Boysen, Bücherschau. Fachkatalog Nr. 6. Pädagogik. Psychologie (^{2}1925); Pädagogik, bearb. von A. Luther. Das Schrifttum d. J. 1924 (1925); Danehls deutscher Reichsschulkalender, nebst B. der päd. Literatur, 1. Jhrg. 1927 (1926 f.); Verzeichnis für Volksschulbüchereien, hrsg. vom bayr. Staatsministerium für Unterr. u. Kultus, in: MinABl. der bayr. innern Verwaltung (1924 f.); Verzeichnis guter billiger Bücher. Klassenlektüre, Heimlesen, Schülerbücherei, Arbeitsunterricht, hrsg. vom Landesverband Berlin-Brandenburg der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften (1928).

J. Spieler.

Bibliotheken, pädagogische.

[B. = Bibliothek.]

Für erziehungswissenschaftl. Forschungsarbeit u. für eine fortschrittl., die erprobten, sichern, wissenschaftl. Ergebnisse verwertende Bildungs- u. Erziehungsarbeit ist das Zurhandhaben oder die leichte Erreichbarkeit der notwendigen Literatur ein wesentliches, nicht zu unterschätzendes Moment.

I. In Deutschland: Außer den großen Zentral-, Landes- u. Universitäts-B.en u. der Deutschen Bücherei in Leipzig (1913 als Deutsche Zentral-B. gegr.) sind für die Pädagogik folgende Spezial-B.en von Bedeutung:

1. Die Bibliothek des Cassianeums Donauwörth, in der Generalversammlung des kath. päd. Vereins zu Regensburg durch den Vorstand des Vereins, *L. Auer*, gegründet, ist die älteste von den jetzt bestehenden größeren päd. B.en Deutschlands. Mit der Übersiedlung der neugegr. Anstalt von Regensburg über Neuburg in das ehemalige Benediktinerkloster zu Donauwörth fand die inzwischen stark angewachsene päd. B. in den Räumen der ehemaligen Kloster-B. Heiligkreuz ihre Aufstellung. Sie ist nun Eigentum der päd. Stiftung Cassianeum (s. Art. Institute, päd.) u. zählt heute über 100 000 Bände mit 200 Handschriften u. 10 Inkunabeln. Der Zuwachs ersteht aus dem Zuschuß der Stiftung, ferner aus Geschenken seitens der Redaktionen des Verlags u. a. An die B. ist noch ein *Museum* angeschlossen mit einer Lehrmittelabteilung u. einer sehr wertvollen Kupferstichsammlung. Die B. enthält hauptsächlich Werke päd. Richtung, umfaßt aber auch die übrigen wissenschaftl. Disziplinen; sie ist täglich von 8—12 u. 2—6 Uhr geöffnet u. dem allg. Leihverkehr der öffentl. deutschen B.en angeschlossen.

2. Die Päd. Zentralbibliothek Comenius-Bücherei (Leipzig S 3, Schenkendorfstr. 34), gegr. 1871, Spezial-B. für das erziehungswissenschaftl. Schrifttum, ist eine Stiftung im Sinne des § 30 des BGB. u. die reichhaltigste päd. B. Deutschlands. Der Leipziger Lehrerverein hat das Recht der Vorstandswahl. Bestand am 31. XII. 1927: insgesamt 292 728 Bde. — Jährl. Zuwachs 7000—8000 Bde. Die Bücherei sammelt die erziehungswissenschaftl. Literatur aller Zeiten u. aller Länder. Andere Wissenschaften werden erst in zweiter Linie berücksichtigt. Bes. pflegt sie Psychologie, Geschichte der Erziehung u. päd. Reformbestrebungen der Neuzeit.

3. Die Päd. Bücherschau u. Bibliothek des Zentralinstituts für Erziehung u. Unterricht (Berlin W 35, Potsdamerstr. 120) (s. Art. Institute, päd.) hat die Aufgabe, für den Gesamtbereich der Pädagogik die in Betracht kommende Literatur auf das schnellste u. in einfachster Benützungsform zugänglich zu machen. Die Päd. Bücherschau ist eine sich stark entwickelnde, ständige Ausstellung von (1929) über 190 deutschen Verlegern, z. Z. 22 500 Bände umfassend, aufgestellt unter dem Namen jedes Verlegers. Sie ist als die erste B. dieser Art 1924 eröffnet worden. 335 Zeitschriften (65 ausländ.) werden ausgelegt. Die Eigen-B. des Zentralinstituts besitzt z. Z. rund 24 000 Bände, u. wird in Zusammenarbeit mit der Bücherschau verwaltet. Beide Einrichtungen sind Präsenzbücherei. Einige kleine Sonder-B.en (Schulhygiene, Heilpädagogik) sind auch zur Ausleihe verfügbar. Sonderausstellungen von Büchern bei Veranstaltungen des Zentralinstituts u. mit besonderem Thema (z. B. Sport u. Spiel usw.) finden ständig wechselnd statt. Zutritt ist für jedermann frei. Öff-

nung: Montag bis Freitag 10—7 Uhr, Samstag 10—2 Uhr.

4. Die päd. Bibliothek des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Pädagogik (Münster i.W., Domplatz 9) (s. Art. Institute, päd.), gegr. 1921. Besitzer ist der Eigentümer des Instituts, der Verein zur Pflege wissenschaftl. Päd. e.V. Sie umfaßt in ca. 20000 Bänden bes. päd., philosoph., psycholog., theolog. u. kulturkundl. Literatur, die gesamte theoret. u. prakt. Pädagogik, Philosophie u. Psychologie, soweit sie für die Pädagogik belangreich sind, ca. 25 philosoph.-psycholog. u. 60 päd. Zeitschriften, dazu zahlreiche Zeitungen u. Sammelschriften, eine Reihe ausländ. Zeitschriften (französ., span., russ., holländ.) u. Jahresberichte von über 300 deutschen Auslandschulen. Innenleihverkehr erfolgt ohne weiteres an Mitglieder kath. Lehrer- u. Lehrerinnenorganisationen u. Mitglieder des Instituts u. unter Vorlegung einer Bürgschaft an alle päd. Interessierten, Außenleihverkehr nur an Mitglieder der genannten Organisationen (Porto ist vom Entleiher zu tragen).

5. Die Bibliothek der Staatl. Auskunftstelle für Schulwesen (Berlin-Schöneberg, Grunewaldstr. 6/7). Die verwaltungsrechtl. u. päd. B. wird zu einer päd. Zentral-B. ausgebaut. Sie ist vorläufig nur Stand-B. u. enthält eine große Sammlung von Schulbüchern (etwa 60000 Bde.), etwa 400 amtl. Verordnungsblätter u. päd. Ztschr. des In- u. Auslandes, Statistiken usw.

6. Die Vereinigten Bibliotheken des Deutschen Vereins für öffentl. u. private Fürsorge, die wohl die größte deutsche Fachbibliothek auf diesem Gebiet darstellen, sind nunmehr getrennt.

7. Die Deutsche Lehrerbücherei (Berlin C 25, Kurzestr. 5), als Deutsches Schulmuseum 1875 gegr., im Besitz des Berliner Lehrervereins, hat alte, seltene päd. Drucke, eine päd. Autographensammlung, Schulmünzen u. -medaillen u. päd. Bildwerke. Bestand am 1. I. 1929: 137000 Bde. u. kleine Schriften, 3000 Handschr., Zeitungen u. 120 laufende Ztschr. (in- u. ausländ.). Jährl. Zuwachs: 7000—8000 Bde. — Wissenschaftl. Werke aus allen Gebieten der Philosophie, Kunst, Wissenschaft u. Wirtschaft: hauptsächlich Sammlungen psychol., päd., erziehungsgeschichtl. u. method. Schriften; Schulbüchersammlung; bedeutungsvolle Sammlung alter päd. Drucke seit 1500; seltene Erstausgaben der klass. Pädagogen seit Comenius u. der Schriften über sie; alte Fibeln u. Rechenbücher; Material zur Geschichte einzelner Schulanstalten. Die Bücherei erhielt schenkungsweise den literar. Nachlaß K. Fr. Wanders u. den größten Teil des Briefwechsels von A. Diesterweg u. H. Fechner. Sie verleiht Bücher an alle Lehrpersonen Deutschlands. (Geöffnet Montag u. Freitag 4—7, Mittwoch 1/2 1—4 Uhr.)

8. Die Augustinusbibliothek des Kath. Lehrerverbandes (Berlin W 15, Lietzenburgerstr. 46), gegr. 1908 auf dem XIII. Verbandstag in Breslau, ist Eigentum des Kath. Lehrerverbandes des Deutschen Reiches, dient der Weiterbildung der Lehrerschaft, gibt Auskunft über Entwicklung u. Stand der Volksbildung u. unterstützt die Arbeit der Lehrerschaft, namentlich des Kath. Lehrerverbandes für die Hebung der Volksschule im Sinne seiner Vereinsbestrebungen. Bücherbestand 1928: ca. 15000 Bde. Ausleihe erfolgt, sobald ein besonderes Interesse des Entleihers dargelegt u. hinreichende Sicherheit für Rücksendung gewährt wird. Geöffnet: Montag u. Donnerstag 3—6 Uhr nachmittags.

9. Die Bibliothek bei der Zentralstelle der kath. Schulorganisation (Düsseldorf, Reichsstr. 20). Die in starker Entwicklung befindl. Bücherei zählt heute etwa 12000 Bde. u. an 400 Fachzeitschriften. Neben der allgemeinen u. besondern Erziehungs- u. Unterrichtslehre samt deren Hilfswissenschaften pflegt sie bes. Schulrecht, Schulpolitik u. Schulpflege. Sie ist Präsenzbibliothek, jedoch ist die Benützung an allen Tagen während der Bürostunden im Lesezimmer möglich.

10. Die Bibliothek des Deutschen Caritas-Verbandes (Freiburg i. Br., Werthmannhaus), gegr. 1896. 40000 Bde., 500 laufende Zeitschr. aus allen Gebieten der öffentl. u. privaten Wohlfahrtspflege des In- u. Auslandes. Besondere, sehr gute heilpäd. Abteilung.

11. Die Bibliothek des Archivs für Wohlfahrtspflege (Berlin W 35, Flottwellstr. 4 I), mit ca. 10000 Bden.

12. Die Süddeutsche Lehrerbücherei (München, Rosental 7 I) ist Eigentum des Bayr. u. des Münchener Lehrervereins. Bestand (Ende 1926): ca. 45000 Bde. Zahl der aufliegenden, meist päd. u. Vereinszeitschriften: 80. — Jährl. Zuwachs: 2500 Bde. Vor allem Werke aus dem Gebiete der Päd. u. ihrer Hilfswissenschaften, Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, bayr. Schulgeschichte.

13. Die Bücherei des Jugendhauses (Düsseldorf, Jugendhaus 10 118) durch C. Mosterts 1908 gegr., umfaßt als Jugend-Fachbücherei in 3 Hauptgruppen ca. 15000 Bde.: Im Grundstock ist sie eine Bücherei zur Psychologie u. Pädagogik der männl. Jugend, Gruppe 2 eine allg. wissenschaftl. Bücherei, u. Gruppe 3 enthält etwa 4500 geb. Jahrgänge versch. päd. Zeitschriften.

14. Die Bibliothek des Deutschen Katechetenvereins (München, Pfandhausstr. 1) für kath. Religionspädagogik u. Hilfswissenschaften steht den Mitgliedern des Vereins gegen Ersatz des Portos unentgeltl. zur Verfügung.

Daneben wären alle die zahlreichen Lehrer-Bibliotheken, Kreislehrer-Bibliotheken, wie die *Mannheimer Lehrer-B.* (L 1, L-Schulhaus, mit ca. 6000 Bden.), die *B. des Dresdener Lehrervereins* (A 24, Sedanstr. 19), die päd. B.en bei Schulmuseen (z. B. Frankfurt a. M.) u. a. zu nennen. Mitunter verfügen erziehungswissenschaftl. Institute u. Universitätsseminarien über gute Büchereien auf einzelnen Spezialgebieten, wie die *B. der erziehungswissenschaftl. Anstalt der Universität Jena* (Grietgasse 11 I, mit 10000 Bden., 8000 Zeitschriften-Bden., 50 in- u. 4 ausländ. Zeitschriften), die *B. des Instituts für Erziehung u. Unterricht u. Jugendkunde* (Leipzig C 1, Universitätsstr. 13 II), die *Bücherei des Instituts für Philosophie, Päda-*

gogik u. Psychologie der Techn. Hochschule Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig (11000 Bde.), die *B. des Päd. Instituts* der Universität Göttingen (Kreuzbergweg 57), die *B. der päd. Seminare* der Universität Berlin (NW 7, Dorotheenstr. 6 II), Leipzig (C 1, Fridericianum, Schillerstr. 7 II), München (Päd. katechet. Seminar, Universität, Ludwigstr. 17), Tübingen (Klinikumgasse 12), Würzburg (Domerschulstr. 16), Frankfurt a. M. (Mertonstr. 17/21), Halle (Universität), Köln (Universität). Nicht zu übersehen sind die B.en der Päd. Akademien u. Lehrerbildungsanstalten; die in Elbing (Hindenburgstr. 50) beispielsweise verfügt über 30000 gebundene Bde., ca. 2000 kleine Schriften, 90 Landkarten, etwa 1200 Musikalien, 16 laufende Tageszeitungen u. über 218 inländ. u. 2 ausländ. laufende Zeitschriften. Neben den B.en des Volkshochschulheims u. Seminars für Volksbildungsarbeit (Prerow auf dem Darss in Pommern, 4000 Bde.) u. des Heilpäd. Archivs (Berlin) sei auch auf so manche brauchbare Kloster-Bibliothek aufmerksam gemacht. Häufig verfügen höhere Schulen, bes. ältere, über ansehnl. Büchereien, wie auch die Deutsche Hochschule für Leibesübungen (Charlottenburg 9), die B. des Archivs für Volksbildung im Reichsministerium des Innern (Berlin NW 40, Platz der Republik) u. die preuß. Hochschule für Leibesübungen (Spandau, Radelandstr. 59) die gesamte einschlägige Literatur sammeln.

Für *Wien* haben wir den ausführl. Nachweis von R. Teichl, Die Wiener B.en (1926). Die *Päd. Zentralbücherei der Stadt Wien,* am 18. X. 1924 eröffnet, eine rein aus öffentl. Mitteln begründete erziehungswissenschaftl. Fachbücherei, umfaßt bereits 50000 Bde.

II. Im Ausland. Für die päd. B.en des Auslands seien wenigstens die Brücken angegeben, die eine Orientierung leicht ermöglichen. Für *England* ist ein geeignetes Hilfsmittel: The Aslib Directory. A Guide to sources of specialized information in Great Britain and Irland (London 1928); für *Amerika:* An Index Directory to special Collections in North American Libraries (Hardley 1927); für *Frankreich:* Les Ressources du travail intellectuel en France par Edme Tassy et Pierre Léris (Paris 1921); für *Spanien:* R. Hoecker, Das span. B.swesen (Archiv für Bibliographie, Buch- u. B.swesen, Beiheft 2), darin Nr. 70: Guia de les institucions cientifiques i d'ensenyança. Publicacions del Consell de Pedagogia (Barcelona 1916). Ausführlich ist der *Nederlandsche* Bibliotheeksgids (Utrecht 1924). Für die nord. Länder stehen zur Verfügung: Svend Dahl, Dansk Biblioteksførr (Kopenhagen 1915); Svenska Bibliotek (Stockholm 1924); Handbok over norske Biblioteker (Kristiania 1924); für *Italien:* Elenco delle biblioteche d'Italia (Milano 1926). Für *Rußland* sei wenigstens aufmerksam gemacht auf die wissenschaftl. päd. B. des Ukrain. wissenschaftl. Forschungsinstituts der Pädagogie in Charkow (gegr. 1898, 1917 von der Charkower Abteilung des Volksaufklärungskommissariats übernommen, ist sie seit 1927 eine Abteilung des genannten Instituts u. umfaßte am 1. I. 1929: 45200 Bde. mit Büchern fast aller europ. Sprachen u. 145 Zeitschriften: 105 ukrain. u. 40 deutsche, franz. u. engl.), die Zentrale wissenschaftl. B.en in Charkow (350000 Bde., von denen 80% fremdsprachl. Literatur angehören), die päd. B. des Laboratoriums für Erziehung Blinder u. Taubstummer in Charkow, die päd. B. der päd. Versuchsanstalten in Charkow, Kiew, Odessa, Dnjepropetrowsk u. a. m.

Schrifttum: In den «Minerva-Handbüchern», I. Abt. B.en, Bd. 1: Deutsches Reich (1927—1929) hat H. Praesent alle wissenschaftl. B.en staatl., städt. u. privaten Charakters zusammengetragen u. jeweils kurz charakterisiert. Die entsprechenden Handbücher für Österreich u. die Schweiz sind in Vorbereitung. Später sollen alle Kulturländer folgen; A. Graesel, Führer für B.benützer ([2]1913); H. Auer, 30 Jahre Caritas-B. (1926); 50 Jahre deutsche Lehrerbücherei 1875—1925. Festschrift zur Jubelfeier am 4. IX. 1925. *J. Spieler.*

Bildbetrachtung u. Bildunterricht.

[B. = Bild.]

I. Bildbetrachtung: 1. Die Entwicklung der B.auffassung durchläuft beim kleinen Kinde 3 Stufen. Zunächst wird mit B.ern in gleicher Weise *hantiert* wie mit allen Papieren u. Pappen. Am Anfang des 2. Lebensjahres beginnt das Kind, B.er zu *betrachten,* u. sein Verhalten zeigt, daß es das B.werk «erkennt». Doch verhält es sich auf dieser Entwicklungsstufe den B.ern gegenüber so, als ob die Abbildungen wirkl. Dinge wären. Erst ein weiterer Entwicklungsschritt — um das 2.-3. Lebensjahr — führt zur Erfassung der *Darstellungsrelation.* Jetzt erst wird das B. in seinem Abbildungscharakter erkannt. Die Darstellungsrelation kann bei verschiedenen B.situationen, z. B. beim Spiegel-B., beim vorgezeichneten, beim fertigen B., zu verschiedenen Zeiten erfaßt werden.

2. Verschiedene Methoden dienen zur Untersuchung der Bedingungen u. Leistungen kindl. B.betrachtung, z. B. die Zuordnungsmethode von *W. Stern,* die Serienmethode von *Heilbronner,* die Lottomethode von *Decroly* u. *Descœudres. Binet-Simon, Bobertag* u. a. haben die B.auffassung in den Dienst der Intelligenzprüfung gestellt, doch sind die Erlebnisse der Kinder beim Betrachten von B.ern zu komplex, als daß diese Testmethoden zu eindeutigen Ergebnissen führen könnten.

3. Das Kind verhält sich B.ern gegenüber anders als der Erwachsene. Es erlebt B.er nicht so sehr passiv aufnehmend als vielmehr *aktiv* u. *phantasievoll.* Entsprechend seiner affektiv-

voluntarist. Grundhaltung gibt ihm ein B. vorwiegend Anknüpfungspunkte für innere Phantasiespiele, denen es bei der Betrachtung oft sprachl. Ausdruck gibt. Das Kind faßt den bildl. Inhalt nicht vollständig auf, sondern trifft entsprechend seiner Grundhaltung eine Auswahl, die Anregung ist, um das Gesehene im Sinne eines persönl. Erlebens umzudeuten u. phantasievoll zu ergänzen. Dabei besteht nur eine lose Bindung an das wirkl. Dargestellte. Vieles wird *übersehen*, vieles *hinzugedichtet*. Darum wird das gleiche B. auch immer wieder mit Freude betrachtet; denn stets kann Neues herausgehoben u. Neues hinzugefügt werden. Dieses Verhalten reicht auch noch in das Schulalter hinein u. geht nur sehr allmählich in die Auffassungsweise des Erwachsenen über. Daher findet man auch noch in den mittleren Volksschuljahren, daß B.momente übersehen oder falsch gedeutet werden. Erst die letzten Volksschuljahre u. die Zeit der seel. Reifung führen zu einer Art der Auffassung, wie sie dem Erwachsenen eigentümlich ist.

Diese natürl. Haltung des Kindes B.ern gegenüber macht auch die häufig erörterte Schulerfahrung verständlich, daß eine kunstgenießende B.betrachtung Kindern im allgemeinen fremd ist. Kinder sind an dem Dargestellten überwiegend inhaltlich-stofflich interessiert. (Vgl. Art. Kunstpädagogik.)

II. Päd. Auswertung: Für den B.unterricht ergibt sich die im allgemeinen in ihrer Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzte Aufgabe, das Kind zum richtigen Betrachten von B.ern anzuleiten. Es genügt nicht, im Unterricht B.er einfach zu zeigen, um behandelte geschichtl., geograph., naturkundl. Gegenstände dadurch zu verdeutlichen oder um im Anschauungsunterricht (s. d.) daran anzuknüpfen. Schulversuche, in denen Kinder nach genügend langer Betrachtung von B.ern das Gesehene beschreiben sollten, haben in vielen Fällen bewiesen, daß die B.er auch in ihrem wesentl. Gehalt nicht ausgeschöpft werden. Der gedankl. Verarbeitung u. Einordnung des bildl. Inhalts hat also eine systemat. Betrachtung des B.es vorauszugehen, zu der Hinweise, Fragen, erzählende u. gestaltende Wiedergabe u. erneute Nachprüfung erziehen können. Der B.unterricht kann zur Erziehung der Beobachtungs- u. Erinnerungstreue viel beitragen, da bei B.ern ein Korrigieren u. Nachprüfen der eigenen Leistungen durch die Kinder bes. leicht ist. (Vgl. auch die Art. Lichtbild, Bilderbuch, bes. II.)

Schrifttum: W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit (⁵1928, ausführl. Behandlung der B.betrachtung in einem besondern Abschnitt; dort auch Näheres über die verschiedenen Untersuchungsmethoden); K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes (⁵1929); H. Hetzer, Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit (1926); B. Scheschewsky, Versuche über die Entwicklung des B.verständnisses beim Kind, in: Ztschr. für Kinderforschung, Bd. 35 (1929, Kritik der B.tests von Binet-Simon, Bobertag u. a.); Th. Volbehr, B.betrachtung (²1924, prakt. päd. Anleitung für den Unterricht).

W. Hansen.

Bilderbuch.

[B. = Bilderbuch, B.bücher = Bilderbücher.]

I. Entwicklung u. gegenwärtiger Stand: Das B., einst bunte Gebrauchspappe, hat sich in den letzten 3 Jahrzehnten zu einem Kunsterziehungsmittel umgebildet u. reicht damit über das Alter des Kleinkindes hinüber in die Schulzeit. *E. Kreidolfs* «Blumenmärchen» (1898) bezeichnet den Anfang des modernen B.s. Als der Verleger H. Schaffstein in Köln der Blätter, die bei Wolf & Sohn in München lithographiert waren, ansichtig wurde, gewann er in rascher Initiative den jungen Künstler u. brachte in der Folge dessen B.bücher bis zum Weltkrieg heraus (1901 «Die schlafenden Bäume», 1902 «Die Wiesenzwerge», 1903 «Schwätzchen», 1908 «Sommervögel», 1911 «Gartentraum»). Schon die Titel verraten das Neuartige: Erfassung der in Farbe u. Bewegung zum Kind sprechenden Naturdinge; Rundung zu einem kindertüml. Mythus. Die Einheit des B.s war dadurch gewährleistet, daß der Malerpoet selbst die Verse dazu schrieb. Der einzige Mißgriff lag da vor, wo der Künstler einen fremden u. geschmacklosen Einfall illustrierte, Dehmels «Fitzebutze». Die Unmittelbarkeit der Kunstwirkung wurde durch die Steinzeichnung erzielt. Die Nachkriegszeit zwang Kreidolf, in einem heimischen Verlag (Rotapfel in Zürich) seine weiteren B.bücher (in Offset) erscheinen zu lassen (1921 «Alpenblumenmärchen», 1924 «Ein Wintermärchen», 1926 «Lenzgesind», 1928 «Bei den Gnomen u. Elfen»). Unter dem Eindruck der ersten Kreidolfbücher konnte *W. Spohr* 1902 seine Programmschrift erscheinen lassen: Endlich künstlerische B.bücher! Ein weiterer Markstein ist der heute längst vergriffene «Buntscheck» (Schaffstein) 1904, ein in den Texten nicht glücklich von *R. Dehmel* ausgewähltes Lesebuch, dessen Bedeutung aber in den neuartigen Bildern von Kreidolf, Freyhold u. Hofer liegt. Die ungebrochenen, unschattierten Farben ebenso wie die gewollt kindl. Perspektive, namentlich auch in Freyholds «Tiere» u. «Sport u. Spiel» nahmen den Expressionismus vorweg. Neu aufgegriffen ist die Richtung heute bei *Tom Seidmann-Freud* «Buch der Dinge» (Mauritius) u. «Wunderhaus» (Stuffer); letzteres setzt die Kinder durch seine Anlässe zum Drehen, Bewegen u. Verwandeln in erhöhte Aktivität. Das schönste Falt.-B. ohne Text, das in dieser Stilrichtung steht, ist *Ed. Bäumers* «Kinderparadies» (Bühnenvolksbund), ein fortlaufender Faltfries mit sprechenden Übergängen zwischen natürl. Spiel u. Schlaraffentraum. — Eine andere Richtung, die weit rascher als die Kunst der «Bunt-

scheck»-Illustratoren in breite Wirkung wuchs, schuf *Gertrud Caspari* mit ihrem «Kinderhumor für Aug' u. Ohr» 1906 (bei Hahn, wo in rascher Folge ihre weiteren zahlr. B.bücher erschienen). Kräftig aufgefrischt, erscheint ihre Technik in *Maria Brauns* «Guck heraus heißt mein Haus» (Volksvereinsverlag). Ins Zarte gewendet ist sie bei *Else Wenz-Viëtor* (Stalling); sie hat bei mancherlei Berührung mit Kreidolf, z. B. im «Heuschreck u. die Blumen» (1921), doch mehr unmittelbare Nachschrift der Natur, trotz vieler Personifikationen (Sonnenkinderstuben). Derselbe Verlag Stalling bringt mit *Elsa Eisgruber* («Hausgesinde» [4]1925) einen neuen Typ von leichter Form u. Farbe. Sie hat auch in «Sause, Kreisel, sause» (Stuffer) das klassische B. der Kinderspiele geschaffen. Ähnl. Wirkungen, obgleich anderer Herkunft, erzielt die Cizek-Schülerin *Ida Bohatta,* neben *Wacik* u. dem flinken *Kutzer* die bedeutendste österr. B.künstlerin. *Conny Meissen* erneuert in der humorvollen u. zum Selbstzeichnen anregenden Bildergeschichte «Das Männchen» (Stuffer) in einfachster Strichmanier den Struwwelpeterstil. Den schnurrigen Humor von Busch u. die Märchenlaune von Brentano vereinigt *Thiel* in seinen selbstgedichteten B.büchern: «Die tanzende Uhr» u. «Der kleine Autoheld» (Kösel & Pustet). Gegenüber dem Typ, wie ihn vor allem Schaffstein pflegt: Vollbilder (Offset) mit darauf abgestimmten Versen, z. B. Volkmann, «Strabantzerchen», Ritter, «Die Wunderwiese», «Puck der Ausreißer» u. «Komm spiel mit!» (Verse von Watzlik), vertritt Thiel die fortlaufende Versgeschichte mit vielen eingestreuten Kleinbildern.

Die meisten der genannten B.bücher geben einen gerundeten Zusammenhang aus Natur u. Märchenwelt, Humor u. Spiel, so daß sie in der elementarsten Form episch u. als Ganzbuch wirken. Künstler. Einheit von Text u. Bild bedeutet aber nicht immer method. Einheitlichkeit; oft ist zu wirklich kindertüml. Bildern der Text zu schwer. Für ihn wird neuerdings große klare Antiqua bevorzugt. Das mit Streubildern überladene B. beschäftigt zwar das Kind länger, ist aber in seiner verwirrenden Wirkung der künstler. Erziehung abträglich. — Neben den eine Eigenwelt formenden reinen B.büchern stehen noch allerlei Sonder- u. Zwecktypen. Über Fibeln s. d.

Um das *Märchen-B.* hat sich seit Jahren der Verlag Scholz bemüht, der viele von Grimms Kindermärchen mit ganzseitigen farbigen Bildern herausgebracht u. dabei in der Wahl der Künstler meist auch die stoffl. Eigenart des jeweiligen Märchens getroffen hat; z. B. der Tierzeichner *Eugen Oswald* für «Die sieben Geißlein» u. «Die Bremer Stadtmusikanten» (Photolithographie). Bedauerlicherweise sind für manche Verlage (unter denen sich keiner der in diesem Artikel genannten befindet) gute Illustrationen nur Lockmittel zum Kauf kitschiger Kunstmärchen. — In der Reihe «Der neue Weg» (Scholz), wo die naheliegende Synthese zwischen Expressionismus u. Kinderzeichnung versucht wird, ist von *Dettmann,* «Schneewittchen» - «Rotkäppchen» als erstes Märchen-B. erschienen, das im Malerischen den geheimnisvollen Märchenwald gut trifft. Derselbe Verlag bringt ausgezeichnete *Tier-B.bücher* von *Fahringer* («Gut Freund» für Kleinere; «Im Tierpark» für Größere) u. von *Breßlern-Roth* («Tiere aus Haus u. Hof»). — Unter den *Fest-B.büchern* sind 3 Osterbücher zu nennen: *Koch*-Gotha, «Häschenschule» (Hahn); *Plischke,* «Vom Osterhasen Schnellebein» (Callwey, Schattenrisse); *Thiel,* «Zwei Zwerge u. ein großes Ei» (Herder). Die *Weihnachts-B.bücher* tragen, soweit sie nicht im Äußerlichen stecken bleiben, an sich schon religiösen Charakter; als wertvollste sind zu nennen: *Wenz-Viëtor,* «Heut war es, wo der heil'ge Christ» (Stalling) u. *Madlener,* «Das Christkind kommt» (Verlag für christl. Kunst J. Müller), letzteres von feierlich frommer Kindlichkeit; das gewagte u. oft verkitschte Thema, das Christkind mit Märchenwesen zu verquicken, ist hier rein gelöst. Ein *religiöses B.* von prächtiger Frieswirkung für die Kleinen ist *Untersberger-Tratzmüller,* «Als Jesus ein Kindlein war» (Missionsverlag St. Ottilien).

Neueste Versuche wollen das Verständnis für den Verkehr anbahnen: *Kutzer-Holst,* «Heute fährt der Extrazug» (Dieck), u. *Schulz,* «Die liebe Eisenbahn» (Stalling); oder sie dienen der elementarschulmäßigen Anschauung einfacher Lebenskreise wie etwa die Leporellos von *O. Bleicher-J. Huber* (Maier, Ravensburg), z. B. «Woher das liebe Brot?», «Karoline, die fleißige Biene» u. a. Ein *Fibel-B.* — nicht Bilderfibel, wie sie Wenz-Viëtor für Frankfurt geschaffen hat (Diesterweg) u. a. — bietet *Seewald* mit der Paradiesfibel (Fredebeul & Koenen). Für Gesundheitsregeln, Großstadtverkehr, Haushaltneuerungen stehen gute Lösungen noch aus.

II. Wertung: Der didaktisch-päd. Wert des B.s ergibt sich aus den ansteigenden Stufen der Beziehung zum Spielzeug, zur Bilderkunst, zum Schriftgut.

Das B. der frühesten Stufe (Spieldinge u. Tiere), meist nicht beschriftet (unzerreißbar!), lenkt die sensomotor. Anlage des Kindes, die sich bisher im Greifen u. Bewegen der Dinge selbst betätigt hat, erstmals auf die farbige Fläche, führt von der greifbaren Aufstellung zur begreifbaren Darstellung der Dinge u. bahnt somit die erste Erfassung der Gegenstände aus dem Abbild, dem Zeichen an.

Das B. der mittleren Stufe bietet eine kindernahe Darstellung des äußern (Natur, Humor der Umwelt) u. innern (Phantasie, Märchen) Lebensraumes. Es führt von den konkreten Gegenständen der Spielzeugstufe bereits weg, benützt

den faßbaren u. wachsenden Formenschatz, um Neues zu sagen; das Bild spricht an, es erzählt, neben dem gehörten Wort, vor dem gelesenen Wort. Die Betrachtung des Einzeldinges weitet sich zur Erfassung des gegliederten Raumes mit seinen Beziehungen zwischen hoch u. tief, nah u. fern, hell u. dunkel, mit seinem Blickfang, von dem aus die Einzelteile ihr Bewegungsmotiv erhalten, auf den sie hingeordnet sind. Damit sind die Elemente einer künstler. Bildbetrachtung (s. d.) gegeben. Die Bilder dieser Stufe sollen mit denen der ersten noch gemeinsam haben, daß sie klaren Umriß, flächige, kräftige Farben, mit Bevorzugung der primären, u. typisch vereinfachte Formen zeigen. Sie müssen aber, über die erste Stufe hinaus, ohne durch Überfälle, Überschneidung, Tiefendarstellung zu verwirren, doch soviel an bezogenen Farb- u. Formwerten besitzen, daß der augenblickl. Bildeindruck Anreiz zu verweilendem Betrachten wird, so daß das Bild nicht nur einmalig «anspricht», sondern immer wieder etwas zu erzählen weiß.

Es ist ein Übel, daß es auf dieser Stufe wenig reine B.bücher mehr gibt, daß vielmehr mittelmäßige Reimereien, meist tief unter dem Bildwert stehend, die Betrachtung des Bildes begrifflich einengen oder umbiegen u. ein rhythmisches Aussprechen des Bildinhalts durch das beschauende Kind selbst unterbinden. Wenn solche Verse kunsterziehl. Wirkung haben sollen, dürfen sie nicht in läppischen Reimereien den Bildinhalt zergliedern, sondern müssen durch kindertüml. Rhythmik (Spielräume), Wortwahl u. Klangspiele eine Umsetzung des Bildhaften in sprachlich Ausdruckhaftes anstreben.

Das flachig aufgeteilte, im Nebeneinander rhythmisierte Bild des B.s ist unmittelbarer Vorläufer für Betrachtung künstler. Friese. Es gehört als elementares Kunsterziehungsmittel schon in die Kindergärten, aber auch noch in die ersten Schulklassen.

Wo das B. sein Bildmotiv vom Schriftgut her erhält (Märchen, bibl. Geschichte, Tierfabel), bildet es, auch ohne Text, zugleich Vorstufe zur Einführung in das volkstüml. u. relig. Kulturgut. Die Wirkung des Wortes (Erzählung von Mutter u. Lehrer) wird dadurch unterbaut u. angereichert mit einem bunten Vorstellungsschatz von bisweilen lang nachhaltender Magie. Das mit wertvollem Text versehene B. des ersten Lebensalters ist die Vorform der bebilderten Jugendschrift.

So wie wir heute im Jugendschrifttum der Ganzschrift den Vorzug geben vor der «Häppchen»-Literatur, so ziehen wir für die B.stufe dem verwirrenden Streubild das einheitl. Vollbild vor. Für dessen Komposition gilt es, den Darstellungstypus, den das zeichnende Kind selbst wählt, soweit anklingen zu lassen, daß er, als das ihm Vertraute, noch vom beschauenden Kind herausgefühlt werden kann. Dagegen entbehrten B.bücher, die reine Nachschrift von kindereigenen Zeichnungen sind, des höherführenden Bildungswertes.

Schrifttum: H. Wolgast, Über B. u. Illustration (1894); W. Spohr, Endlich künstlerische B.bücher (1901); K. Hobrecker, Alte vergessene Kinderbücher (1924); Das B., in: H. Köster, Geschichte der deutschen Jugendliteratur, S. 9—77 (⁴1927); P. Samuleit, Das deutsche B. (in: «Kind u. Kunst» S. 61—113, 1928). Eine psycholog.-ästhetisch fundierte Theorie des B.s steht noch aus. *J. Prestel.*

Bildsamkeit.

I. Bildsamkeit als Grundlage der Möglichkeit von Erziehung: Das Problem der B. ist in der älteren Literatur mehr unter dem Titel behandelt worden, ob Erziehung möglich sei oder an der angeborenen u. unveränderl. Eigenart von Charakter u. Konstitution scheitern müsse. Päd. *Pessimismus* hat gelegentlich alle Erzieherbemühung als Sisyphusarbeit u. fromme Selbsttäuschung erklärt, als letzten Endes unverbindlich im Effekt, denn entweder unterstütze sie die triebmäßig angelegte Eigenart, dann sei sie entbehrlich, der Mensch werde nur, was u. wie er schon sei; oder sie überziehe die eigentl. Natur nur mit einem Bildungslack, verstecke sie unter eine Maske, dann bestehe nie die Gewähr, daß nicht ein beliebiger Durchbruch der wahren u. unzerstörbaren Natur die ganze Mühe wieder vernichte. Von «Edlen zu stammen», von guter Rasse u. Art zu sein, sei wichtiger als erzogen zu werden. Das Sein u. Wesen einer menschl. Person entfalte sich mit unaufhaltsamer, unkorrigierbarer Notwendigkeit; Erziehung sei nicht möglich, mindestens nicht als zuverlässig dauerhafte Formung u. Umformung der «angeborenen Natur». Solchem Glauben an die Ohnmacht der Erziehung widerspricht ein anderes Extrem des optimistischen Glaubens an ihre «Allmacht», die Erziehung aus allen alles zu machen imstande glaubt, eine unbegrenzte Möglichkeit der Erziehung behauptet u. die unleugbaren prakt. Mißerfolge damit erklärt, daß eben noch nicht der richtige Erzieher, die richtige Erziehung an den konkreten Fall gekommen sei. Zuweilen verbinden sich päd. Pessimismus bzw. Optimismus mit den Spekulationen über das Problem der Willensfreiheit. Je nach deren Auffassung scheinen auch die vollendet indeterministische Willensfreiheit wie der vollendet fatalistische Determinismus die Erziehung unmöglich u. sinnlos zu machen; der Fatalismus offensichtlich, aber auch die absolute Willkür, denn nach ihr besteht keine Gewähr dafür, daß ein Mensch, der jahrelang durch Erziehung an das Gute gewöhnt worden ist, es auch in jedem künftigen Fall tue; er braucht es mindestens nicht zu tun u. kann sich beliebig anders entscheiden. Ein rationaler

Determinismus (d. h. Bestimmbarkeit des Willens durch das erkannte Gute u. Vernünftige) dagegen erscheint als Voraussetzung der B. u. der Bildungsarbeit gerechtfertigt. Es ist hier nicht der Ort, den Streit um die Willensfreiheit zu berühren. Psychologisch u. historisch zugleich läßt sich zeigen, daß der Wille, d. h. die Fähigkeit, sich aus wohlüberlegten Motiven zu bestimmten Zwecken selbst zu bestimmen, dem Menschen eigen ist u. daß diese Fähigkeit weitgehender Selbstbestimmung die Voraussetzung der Erziehung auch durch andere bildet. Denn die Fremderziehung läuft vielfach darauf hinaus, den heranwachsenden Menschen mit höheren Motiven zu inspirieren.

Auch heute stehen sich die Temperamente u. gefühlsmäßigen Einstellungen der Optimisten u. Pessimisten, der Erziehungsgläubigen u. Erziehungsskeptiker ähnlich gegenüber, u. man wird sagen dürfen, daß diese Gegensätzlichkeit der «Einstellungen» logisch nicht überwunden werden kann, aber auch sagen müssen, daß, *wenn* schon Erzieher mit einer Einstellung an ihre Arbeit herangehen, dann der Glaube an den Zögling, an den Menschen, an sich u. an die Macht der Erziehung der wirksamere Lebensuntergrund ist als die Stimmung der Resignation, des Zweifels u. der Verzweiflung.

Wissenschaftlich diskutierbar werden erst die Grundlagen, auf denen sich die skeptischen wie die zuversichtl. «Stimmungen» aufbauen, genauer gesagt, die Tatsachen u. Annahmen, die sie bei dem Versuch, sich theoretisch zu rechtfertigen, aufgreifen. Im Verfolg dieser Erforschung der tatsächlich bezeugten Wirkungen, Erfolge, Fehlwirkungen u. Mißerfolge der Erziehungsarbeit ist eine Art Vermittlung zustande gekommen: Erziehung ist möglich, aber hat Grenzen, die im Zögling, im Erzieher, im System, in Zeit u. Umständen, in der Zielstellung liegen können, Grenzen, die allmählich immer weiter hinausgerückt werden, ohne je zu verschwinden (s. Art. Grenzen der Erziehung). Indem man die tatsächl. Wirkungen u. Erfolge des einzelnen päd. Aktes, eines Erziehers, einer ganzen Erziehung genau, kritisch, vergleichend, unter Umständen messend zu erforschen, festzustellen unternahm, wurde der *Begriff der B.* geprägt als formaler Begriff, als Bezeichnung für eine individuell abgestufte Veränderlichkeit des Lebewesens, mindestens seines Verhaltens durch Einflüsse von außen her u. bes. durch solche, die mit der Absicht, es im Sinne einer vorsätzl. Zielstellung zu verändern, gesetzt werden. In der näheren Ausgestaltung des B.sbegriffs hat man einerseits die objektiven biolog. Grundlagen der aktiven u. passiven Anpassung eines Lebewesens an seine Umwelt u. deren Forderungen, der Umpassung u. Neuanpassung studiert, die auf der Plastizität der organischen Substanz beruhend, soweit reichen, wie die mnemischen Fähigkeiten verbreitet sind (die physiolog. bzw. psycho-physiolog. Gesetze der «Bahnung», Übung, der Organveränderung durch Übung, der Organverkümmerung durch Nichtübung, Dressur- u. Gewöhnungsfähigkeit, die in schwankender Größe allen Lebewesen, auch noch den Pflanzen eignen u. wenigstens die absichtl. Erzeugung eines erwünschten Verhaltens gestatten, bes. in der Tierwelt). Anderseits hat das Studium dieser von außen gesetzten bzw. angeregten Veränderungen in Bau u. Verhalten von Lebewesen zu der Erkenntnis geführt, daß im Konstitutionstyp einer Gattung, in der immanenten Entwicklung Ursachen bzw. Teilursachen der Veränderlichkeit enthalten sind, die ebenfalls für die B. in Betracht kommen. Das gilt für alle Organismen mit Bewußtsein, vor allem für den Menschen. Er ist nicht nur passiv bildsam, sondern aktiv bildungsfähig u. bildungswillig.

II. Bildsamkeit als Anpassungsfähigkeit: B. ist für einen Erziehungsbegriff, der Erziehung als biolog. Anpassungsvorgang versteht, gleichbedeutend mit der Tatsache, daß jedes ausgeführte Verhalten eine Erleichterung seiner Wiederholung u. regelmäßig ausnahmslos geübtes Verhalten dessen Automatisierung bewirkt. Die durch Erziehung erstrebte Verhaltensform wird «zur zweiten Natur», nämlich eben zur ankultivierten Natur. Die Beweise für die Plastizität der organ. Substanz liegen in den Erfahrungen der Domestikation von Pflanzen u. Tieren (Schaffung günstiger Typen durch Samenauslese, Zuchtwahl, Kreuzung, Rationalisierung der Düngung, Fütterung u. Stallpflege); sie werden auch für den Menschen durch die Erforschung der Vererbungsvorgänge sowie des Einflusses der zunächst auf den Körper wirkenden Milieubestandteile sichergestellt. Beim Menschen (vielleicht schon bei den höheren Wirbeltieren mit assoziativem Gedächtnis) tritt als letztes Moment die Selbstbildung hinzu. Der Mensch unterliegt als Lebewesen zunächst denselben Gesetzen, darum beruht auch die menschl. B. auf der Plastizität der organ. Substanz, auf den Tatsachen von Übung, Gewöhnung, Automatisierung, die ihrerseits als tragenden Grund die allgem. Tatsache des Gedächtnisses einschließen, die Fähigkeit, durch Erfahrung u. Tun, Versuch u. Irrtum zu lernen. Grenzen solcher objektiven Anpassungsfähigkeit u. B. liegen in Mißbildungen der organ. Substanz, bes. des Zentralnervensystems, u. reichen von der absoluten *Unerziehbarkeit* der Idiotie, der als Folgezustände von organ. Krankheitsprozessen im Gehirn gebliebenen Unzugänglichkeit, der Verblödung progressiver Paralyse bis zur *Erziehungsbeschränktheit* leichterer Schwachsinnsgrade, schwer psychopathischer Konstitution u.

zu der gewissermaßen natürl. Erziehungs- bzw. Selbsterziehungsbeschränktheit der Senilität, die eine Erschöpfung der Plastizität durch Abnützung u. Ernährungsstörung darstellt. Schon in dieser Perspektive erscheinen Kindheit u. Jugend eines Lebewesens als die für Erziehung bes. günstige Entwicklungsphase, der Organismus ist noch nicht endgültig angepaßt, als die eigentl. Lernzeit, in der noch alle Situationen erstmalig u. neu sind, u. das experimentierende Leben die ihm gemäßen günstigsten Bahnen sucht, der Aufbau der Substanz erst erfolgt. Ebenso ergibt sich in solchem Zusammenhang die Existenz zeitweiser, temporärer Hemmungen der B. (z. B. durch Übermüdung, Überbeanspruchung, Erschöpfungszustände als Folgen von schweren Krankheiten oder durch vorübergehend ausschließl. Beanspruchung der Kräfte für einen rein organ. Zweck wie in der Periode des rapid gesteigerten Längenwachstums, der sexuellen Reifung). Selbst den Begriff einer akuten Hemmung der B. wird man nicht ganz ausschließen dürfen (Selbstvergiftung durch Einflüsse der Blutdrüsen, durch Störungen nicht in der Rinde, sondern in den tieferen Teilen des Gehirns, wie z. B. bei u. nach Gehirngrippe, durch solche des sog. autonomen oder vegetativen Nervensystems). *B.*, aufgefaßt als *organ. Anpassungsfähigkeit,* reicht von der Dressurfähigkeit des Säuglings bis zu den Rudimenten geistiger Plastizität beim normalen Greis, kulminiert in Kindheit u. Jugend, wird gehemmt durch endogene Faktoren (örtlich bedingte Beschaffenheit der Organe bes. der nervösen).

III. Bildsamkeit als psychologische Erziehungsbereitschaft: Von einer zweiten Seite, der rein psychologischen, her hat man im B.sbegriff vor allem die bewußt gespürte, motivisch begründete *subjektive Erziehungsbereitschaft* betont, d. h. den Wunsch u. Willen, erzogen u. gebildet zu werden. Auch seine Keimform ist noch durchaus triebmäßig; im Wunsch des Kindes, erwachsen, «groß» zu werden, steckt die Fähigkeit u. Bereitschaft, durch Nachahmung u. Gefolgschaft all das zu lernen, sich anzueignen auch in Wissen, Gesinnung, Haltung, was ihm an den Erwachsenen als Vollendung des menschl. Seins imponiert. Jede unbefangene Beobachtung von Kindern u. jungen Menschen lehrt, daß sie mehr oder minder eifrig bestrebt sind, es den Erwachsenen gleich zu tun, mindestens recht zu machen, sich in dem sie umspannenden Lebenskreis als nützliche, tätige u. wohlgelittene Glieder einzufügen, daß sie Pflichten annehmen u. ernst nehmen. Erzogen wird man eben nicht allein durch fremde, sondern auch durch eigene Aktivität, u. man darf das individuelle Maß dieser subjektiven Erziehungsbereitschaft ebenfalls als Komponente der B., bes. im Hinblick auf die geistige Seite der Erziehung, anerkennen. Auch diese B. hat Grenzen (z. B. an dem Dasein oder Fehlen, der Art u. Richtung der «Talente»), kann temporär fehlen (z. B. in Zeiten radikalen «Trotzes», in denen die Bereitschaft zur willigen Mitarbeit an fremderzieher. Anregungen auf ein Mindestmaß reduziert oder durch die andere Einstellung, sich nichts sagen zu lassen, verdrängt ist). Die Grundlage dieser Seite der B. ist ein gespürter Mangel, eine erlebte u. aus eigenen Kräften allein nicht überwindbare Unzulänglichkeit (der Individualpsychologe sagt gern: Minderwertigkeit) u. ein Streben nach Überwindung der Spannung zwischen dem Istzustand u. dem Wunschbild, aus dem — ganz allgemein gesprochen — Bewußtsein, daß Menschsein heißt eine Bestimmung u. Aufgabe zu haben, u. daß man nur dadurch wächst u. reift, daß man in der strebenden Bemühung, die jetzigen Aufgaben zu meistern, die Kraft gewinnt, sich neue u. höhere Aufgaben zu setzen. Im Streben nach Vollkommenheit — äußerlich verstanden des Zustandes, in dem man lebt u. den man als «Glück» benennt, tiefer nach vollendeter Leistungsfähigkeit u. richtiger Anwendung seiner Kräfte, nach einer Seinsform, die glückwürdig ist —, religiös oder philosophisch verschieden ausgedeutet, bleibt diese subjektive Erziehungsbereitschaft die Grundlage der lebenslänglich währenden Selbsterziehung, wie sie schon ein Fundament der Zugänglichkeit für fremderzieherische Absichten u. Einflüsse in der Kindheit ist.

IV. Bildsamkeit als Selbstbestimmungsfähigkeit des Geistes: Über die psycholog. Bereitschaft, sich erziehen zu lassen u. sich selbst zu erziehen, u. ihre Grundlagen (Lernfähigkeit, Gewöhnungsfähigkeit, Übungsfähigkeit, Suggestibilität, Offenheit für Vorbild, Mahnung, höhere Wertforderung, wachsende Ansprüche an sich selbst u. die eigene Leistung) erhebt sich jene Komponente der B., die man als Beeinflußbarkeit des natürlich-psychischen Lebensablaufs durch geistige Leitideen bezeichnen muß. Sie ist die für den Menschen charakteristische Form der B., dem übrigen Leben fremd. In der Kultur schafft der Mensch in u. über dem Reiche der Natur eine Welt aus eigener Absicht u. Kraft. Die Kultur, als Prozeß betrachtet, ist das mühevolle, an Rückschlägen reiche Ringen um die Realisierung einer Wertwelt, die zunächst nur als Forderung des sittlichen, künstlerischen, logischen Gewissens aufgeht, als leitender Wert ein Ziel, noch nicht eine Realität ist. Aber die Tatsache ist nicht zu bestreiten, daß gefühlte Werte, daß im Geiste erfahrene Imperative das wirkliche Sein u. Leben, damit auch das Einzelverhalten des Menschen bestimmen können, daß er geworden ist u. wird nicht nur durch die Auswirkungen blinder Naturgewalten u. Triebe, sondern durch die Selbstbestimmung aus dem Geist. Die

Fremderziehung setzt eine solche geistig-sittliche B. in jedem Zögling voraus; sie verläßt sich darauf, daß einsichtig erkannte Wahrheit, überzeugt gespürter Wert auch Konsequenzen für das eigene Sein u. Verhalten einschließen, von jedem Menschen anerkannt u. — evtl. mit Abfällen in die schlechtere Natur — praktiziert werden. Der Geist leitet die natürl. Strebungen u. Kräfte, nimmt sie in den Dienst, u. der Mensch ist bildsam, insofern er den objektiven Forderungen einer geistigen Wertwelt sowohl offen steht wie zu folgen vermag.

V. Bildsamkeit als kulturelle Aufstiegsmöglichkeit: Man darf endlich einen letzten Gedankenkreis nicht übersehen, der im Begriff B. wenigstens mitanklingt: es ist die gesellschaftlich-wirtschaftliche u. kulturelle Möglichkeit, an den Bildungsmitteln u. Bildungsinstitutionen Anteil zu haben. Jede Lage des Kulturlebens schließt für den einzelnen Menschen eine bestimmte Möglichkeit, sich zu bilden u. gebildet zu werden, als reguläre Bildungsbahn ein, die der einzelne nur bei ausnahmsweise günstigen Chancen oder ausnahmsweise großer Energie sowohl der biolog. Anpassungsfähigkeit wie des subjektiven Bildungswillens u. der Begabung überschreitet. Die objektiven Anforderungen der einzelnen Kulturgebiete sind nicht nur an sich ungleich, sondern auch — je nach der Gesamtkultur — ungleich hoch u. ungleich verteilt. B. ist insofern auch ein *Kulturprodukt,* als sie in ihrer Leistungsgrenze verschieblich ist u. um so weiter hinausrückt, als die Ausgangsebene, über die sich der Mensch einer Zeit durch Erziehung u. Bildung erheben soll, schon höher liegen kann. Man wird daran zweifeln dürfen, ob heute jeder zentralafrikan. Neger durch die raffinierteste Bildungsarbeit auf eine Höhe des Seins u. der Leistung gehoben werden kann, wie sie dem Durchschnittsvertreter eines alten Kulturvolkes leicht erreichbar ist. Nicht «an sich» oder absolut genommen wird damit eine beschränktere B. der Rassen behauptet, sondern nur als histor. Tatsache; veredeln sich Rassen u. Völker in längerer Geschichte, so wird die schließlich erlangte B. oder Kulturfähigkeit selbst eine größere. Die B. ist also auch abhängig von der Bildungsnotwendigkeit u. dem Bildungszustand, d. h. die geistige Anpassungsfähigkeit richtet sich auch nach den «höheren Zwecken», denen sie genügen muß. Für unsere Verhältnisse ist von dieser Seite bes. bedeutsam die ungleiche geistige Entwicklungslage der Bevölkerungsklassen, namentl. jene des Proletariats. Der Begriff der B. erhält somit eine Art soziologisch-kultureller Nebenbedeutung, genau genommen freilich nur in dem Sinn, daß die *volle* Ausnutzung der Faktoren, auf denen sie beruht, durch die ungleichen Ansprüche der Klassen nicht immer nötig u. infolge der ungleichen Höhe der Milieukulturen nicht immer möglich ist.

Die Überlegungen haben B. als Eigenschaft des Zöglings betrachtet u. die realen Stücke ermittelt, die das Geschäft der Erziehung als (innerhalb gewisser Grenzen) sinnvoll u. aussichtsreich erscheinen lassen. Die Methoden der Bildungsarbeit sind dabei nicht in Betracht gezogen. Fragt man nun, für welche Bildungsmethoden im Einzelfall besondere Empfänglichkeit besteht, so kommt man zu Charakteristiken der B., die nach Altersstufen u. Menschentypen variieren können. Kindheit u. frühe Jugend zeigen eine stärker heteronome B. als die reifere Jugend u. das Erwachsenenalter, d. h. sie sind weniger bildsam im Sinne der Selbstbestimmung des Geistes als im Sinne der Empfänglichkeit für fremde Führung; einseitige Anlagenkomplexe sind mehr für Bildungseinflüsse gleicher Art empfänglich als vielseitige, die auch von dem lernen können, was ihnen weniger gemäß ist. Falsch ist jedoch der heute vielfach verbreitete Glaube, daß man nur durch das dem eigenen Wesen Gemäße gebildet werde. Vielmehr wissen wir genau, daß man am Fremden zwar die härteste, aber auch die fruchtbarste Schule des Eigenen besitzt. Solche Unterscheidungen der B. treffen nicht mehr ihren Begriff, sondern die praktischen Wege ihrer Benutzung. Der Begriff der B. spezialisiert sich in den vier Komponenten noch einigermaßen, je nachdem man vorzugsweise an die sittlich-soziale Erziehung, oder an die geistige u. berufl. Bildung denkt. Grenzen der B. müssen für das Individium in jeder Richtung anerkannt werden.

Für die geschichtl. Betrachtung der Bildungsarbeit ist von großer Bedeutung, daß vermeintl. Grenzen der B. oft (durch nähere Erforschung der Bedingungen erzieherischen Mißerfolges) beseitigt u. so die B. erweitert worden ist. Ich erinnere nur daran, daß man den Taubstummen lange für bildungsunfähig gehalten hat, so lange wie man Sprache mit Intelligenz gleichsetzte u. den Mangel an Sprache für ein Zeichen der Idiotie hielt, daß man Krüppel, Sinnesdefekte, leicht Schwachsinnige auch für bildungsunfähig ansah. Durch die Fortschritte der medizin. u. psycholog. Einsicht werden die Anknüpfungspunkte für erzieherische Beeinflussung immer zahlreicher u. richtiger erkannt, durch Verfeinerung der Methodik u. Organisation die Wege der Erziehung u. Bildung spezialisiert, die Grenzen der wirklich hoffnungslosen Erziehungsunfähigkeit werden so hinausgeschoben; daß sie ganz verschwinden, ist allerdings ein Glaube, der nur dann einigermaßen gerechtfertigt werden kann, wenn auch die Faktoren der Auslese (Beseitigung von erziehungsunfähigen Individuen, mindestens Verhinderung ihrer Fortpflanzung) u. der Züchtung (Eugenik) mit den kulturellen u. erzieherischen Maßnahmen der Menschenveredlung zusammenwirken. Auch dann wird im Einzelfall noch

eine Grenze bleiben, wenn sie auch höher liegt als heute, u. als mindestens die gesellschaftlich brauchbare Form der Menschen allgemeiner zu realisieren sein wird. *A. Fischer.*

Bildung.

I. **Bildung u. Erziehung:** 1. Die Epoche des deutschen Idealismus u. der klass. Literatur hat dem päd. Wortschatz den Begriff der B. geschenkt. Bezeichnete das Wort bis dahin die äußere Erscheinungsform der Dinge, so bekam es von jetzt an Geltung für die geistige Gestalt des Menschen, u. zwar in dem doppelten Sinn der *nach innerem Bild entfalteten* u. der *nach äußerem Vorbild geformten* Gestalt. Zunächst bedeutete also B. einen *Zustand des Geistes,* die cultura animi. Die Bedeutung von B.stätigkeit trat noch kaum ins Bewußtsein. Aber nicht jedwede Geistgestalt sollte B. heißen. Das Zeitideal verband mit dem Worte den Begriff edler Humanität, die Vorstellung der «schönen Seele», der harmonisch geformten Individualität, die sich nicht an die zweckhafte Enge der Alltags- u. Berufsinteressen verliert. So ist dem Wort der Nebensinn des feinen Menschentums, der Geschmackssicherheit u. des ästhetisch gehobenen Daseins geblieben. Wir heißen jemand nicht schon deshalb «gebildet», weil er brav, tüchtig u. vielleicht sogar höchst kenntnisreich in einem Gebiete ist, u. wir können einem andern nicht kurzweg deswegen die B. absprechen, weil er sich als schwach, unzuverlässig u. wenig brauchbar im prakt. Leben erwiesen hat. B. bezeichnet im gemeinen Sprachgebrauch nicht das Ganze persönl. Vollendung u. kann deswegen auch nicht schlechtweg als Ziel der Erziehung angesehen werden.

In der *päd. Sprechweise* freilich hat das Wort B. eine andere Entwicklung genommen. Hier kam schon seit Pestalozzi mehr u. mehr die aktive Bedeutung in Gebrauch: B. ist *B.sbemühung,* formatio animi. Es traten also die Verben «bilden» u. «formen» in Wettbewerb mit dem älteren Begriff des «Erziehens», ja sie konnten ihm, weil leerer u. weiter in ihrer Bedeutung, übergeordnet werden. Dann freilich konnte auch B. nichts anderes mehr sein als das Resultat dieser Formung, die *innere Gestalt des Menschen schlechtweg.* Aus dem Ineinanderspiel der beiden Bedeutungsentwicklungen erklärt sich ein gut Teil der päd. Sprachverwirrung der Gegenwart.

2. Sucht nun die päd. Theorie die Begriffe B. u. Erziehung gegeneinander abzugrenzen, so begegnet zuerst der Vorschlag, die Worte in der exakten Terminologie ebenso *wechselnd* zu gebrauchen, wie sie im gelegentl. Gebrauch ineinanderfließen (Göttler, Grunwald u. a.). Bestechender freilich ist die Anregung, die von Litt u. Spranger ausgeht, u. die K. F. Sturm systematisch durchgeführt hat, B. als *Ziel* des päd. Prozesses, Erziehung aber als *Weg* dazu anzusehen. Dann wäre «Erziehung Veränderung des Menschen in der Richtung auf B.». Es gewinnt aber schließlich auch jene Meinung immer mehr an Stimmen, die B., weil auf das Ganze der Menschenformung bezogen, als den *übergeordneten Begriff* erklärt, dem Unterricht für die intellektuelle, Erziehung für die sittl. Sphäre als B.smittel nachgeordnet sind.

Unverkennbar werden alle diese terminolog. Versuche nur dann dem nächsten Wortsinn von B. gerecht, wenn das Wesen der Erziehung in einem naturhaften, objektbestimmten, notwendigen *Ablauf* gesehen wird, nicht aber in einem *Aktgefüge* mit subjektbestimmter Sinnrichtung. «Bilden» kann jede Formveränderung bezeichnen; die Richtung auf ein wertvolles Ziel wird höchstens hinzugedacht. Anders der Begriff Erziehung. Er bringt zum voraus die *Tendenz der persönl. Höherführung* zum Ausdruck. So ist zwar B. weiter als Erziehung, aber nicht alle B. ist Erziehung (s. d.). Anderseits liegt im Worte B. der Hinweis auf die *Gestaltung nach einem Bilde,* einem Gegenstande, einem geistigen Gehalte. Wir verbinden mit dem Wortsinn B. auch immer die Vorstellung einer gegenständl. Ausstattung des Zöglings. So empfiehlt sich in der Fortführung Willmannscher Gedanken (vgl. Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft) folgende Abgrenzung der päd. Grundbegriffe: *Erziehung bezeichnet das Ganze des päd. Phänomens* mit dem Merkmal der Höherführung werdender Geistpersonen. Den Erziehungsbereich durchschneiden 3 Sozialfunktionen, die zu einem wesentl. Teil in diesen Bereich fallen: *Pflege* oder *Fürsorge* für die Entfaltung der leib-geistigen Anlagen, *Bildung* oder *Vermittlung von geistigen Inhalten* an das sich entfaltende Geistwesen, *Führung* oder *Regelung jenes Wachstums u. Erwerbs* nach sittl. Normen. Freilich bedarf *alle* Erziehung eines geistigen Gehalts u. ist insofern B. Aber sie ist ebenso Pflege u. Führung im ganzen ihrer Maßnahmen. Die 3 Grundfunktionen stellen also *nicht 3 Teilgebiete* der wirkl. Erziehung, wohl aber *3 Betrachtungsweisen* der Erziehungstheorie dar, die allein in ihrer Gesamtheit das Ganze der Erziehungswirklichkeit deskriptiv u. normativ aufhellen können. Es ist ja auch trotz aller Tendenz zur Ausweitung des B.sbegriffs noch keiner «Theorie der B.» gelungen, in ihrem Rahmen die Methoden der päd. Pflege u. Führung auch nur halbwegs unterzubringen. Ist also auch *Jugenderziehung immer u. wesentlich Jugend-B.,* weil sie an einem geistigen Inhalt geschieht, so betrachtet doch die *B.slehre* das Erziehungsphänomen nur unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung von B.sgütern, die in der Jugenderziehung — nicht ausschließlich, aber vornehmlich — im *Unterricht* (s. d.) erfolgt.

II. Das Wesen der Bildung als geistiger Form: B. als geistige Form ist der Anteil, den der einzelne oder eine Gemeinschaft an dem geistigen Gehalt des Universums gewonnen hat oder seiner Bestimmung nach gewinnen soll. Es zeigt also die *deskriptive Betrachtung* den wirkl. B.sstand einer Person, einer Gruppe, eines Volkes u. einer Zeit; so wenn wir etwa von der B. Goethes, von der B. des Arbeiterstandes, von der deutschen B. oder von der B. des Mittelalters sprechen. Die *normative Betrachtung* dagegen schaut das Phänomen in seinem idealen Sein, als ein Gedankending, das aber Wertcharakter hat u. als ein Seinsollendes Verwirklichung im einzelnen oder in einer Gemeinschaft fordert. Auch in ihrem idealen Sein ist B. je u. je eine *individuelle Größe*. Es gibt keine *allgemeine B.* schlechtweg. Der notwendige u. wünschenswerte Anteil an der geistigen Welt bemißt sich immer relativ zur Bestimmung des B.strägers. Das schließt aber nicht aus, daß wir einen Kern von B.selementen herausstellen können, der für jeden wichtig ist, der Menschenantlitz trägt, u. daß sich um diesen Kern ein mächtiger Ring von Inhalten legen läßt, die für jeden Abendländer des 20. Jahrh.s bedeutsam sind, u. daß wir dazu immer noch einen Ring allg. B. für jeden Deutschen, für alle Anwärter höherer Berufe, für alle Glieder eines Standes oder eines gesellschaftl. Kreises umschreiben können. Im letzten aber hat doch jeder *sein* B.sideal zu verwirklichen, sowie er *seine* Lebensbestimmung zu erfüllen hat, u. dies auch in dem Sinne, daß jene Ringe nicht mechanisch gefügt sein dürfen, sondern daß das Ganze der B. von der individuellen Lebensaufgabe durchwirkt u. strukturiert sein muß.

Mit *G. Kerschensteiner* kann man nun einen axiolog., einen psycholog. u. einen teleolog. Aspekt des B.sideals unterscheiden, ohne daß es freilich möglich wäre, ihm in der Umschreibung der einzelnen Seiten des B.sbegriffs zu folgen.

1. Die axiolog. Ansicht der B. ergibt nichts anderes als das *System der B.sinhalte*, das nur insofern als ein Wertgefüge angesprochen werden kann, als im B.svorgang der Wert «B.» realisiert werden soll, der aus der Berührung mit jenen B.sgütern ersteht. Dagegen dürfte die Meinung, daß der menschl. Geist ausschließlich durch die Aufnahme von Werten u. nicht ebenso durch das empirische Erfassen von Sachverhalten, durch das Verstehen von Sinngehalten u. durch das Begreifen von Ideen gebildet werde, auf einer unhaltbaren Ausweitung des Wertbegriffes beruhen. Für das päd. Denken besteht kein Grund, alle allg. Bestimmungen des Seins, das «aliquid», «verum» u. «pulchrum», in ein «bonum» oder eine Wertbestimmung aufzulösen. Die Stellungnahme zu den Werten ist unentbehrlich, ja ausschlaggebend für den B.serfolg; sie muß aber unterbaut sein durch die Beobachtung der Wirklichkeit (Sein als aliquid), muß begleitet sein von dem Verständnis für den Wahrheits- u. Schönheitsgehalt der Dinge (Sein als verum u. pulchrum) u. muß überhöht sein durch ein Handeln nach den Werthaltungen (Vollendung der Stellungnahme zu dem Sein als bonum). So ist es also primär die *Seinsordnung* u. nicht die Wertordnung — noch weniger freilich die Gliederung lediglich der Kulturgüter —, die uns ein *Grundsystem für den materiellen Aufbau der B.sinhalte* gibt. Da der ganze Kosmos des Seienden an der B. des Geistes beteiligt sein soll, müssen die *B.sinhalte* nach der materiellen Seite ein *universales Weltbild* vermitteln, d. h. sie müssen alle konstitutiven Elemente der Gegenstandswelt an der Formung des werdenden Menschen beteiligen. Welchen Umfang also die B.sinhalte immer haben mögen, sie müssen den 3 Reichen des Seienden entstammen: dem *Reiche der Natur*, das der mechan. Kausalität unterliegt, dem *Reiche der Kultur*, das der Willenskausalität freigeschaffener Geistpersonen entstammt, dem *Reiche der Wesenheiten u. Werte*, das den Blick in die metaphys. Zusammenhänge der Dinge auftut. Dabei steht der *B.suniversalismus* in jenem Gegensatz zum *B.senzyklopädismus*, den wir mit den Begriffen Tiefe u. Weite der B. bezeichnen. «*Zentralität*» oder besser *Geschlossenheit* soll aber die B. nicht relativistisch vom Individuum her, aus seiner Wertveranlagung u. persönl. Lebensform erhalten, sondern von der Sache aus. Der Anteil an dem geistigen Gehalt des Universums, den wir B. nennen, muß dem Aufbau der Wirklichkeit entsprechen. Dann ist es aber notwendig, daß in dem *Gefüge der B.sgüter*, das im axiolog. Aspekt des B.sideals gesucht wird, das Erkennen der Natur in ihrer strengen Gesetzlichkeit, das Verstehen der Kultur aus ihren menschl.-seelischen Grundlagen u. das Ergriffenwerden von den alles durchdringenden Ideen u. Werten im Gleichmaß gesichert seien.

2. Die psycholog. Ansicht der B. weist auf ihr eigentl Wesen, auf die *geistige Form*, die sie im Gebildeten hervorbringt, u. damit auf die Vollendung des Menschentums, die sie im Ganzen der Erziehung mitheraufführen will. Man glaubte diese Seite des B.sbegriffs erschöpfend mit «*Formal-B.*», «*Funktions-B.*», «*Kraft-B.*» bezeichnen zu können. Dem psycholog. Aspekt müssen aber Wissen u. Wollen ebenso in Sicht bleiben wie geistiges Können. Eine gehobene Form des Wollens, die «*Gesinnung*» (s. d.), die man heute gern als «*Wertsinn*» charakterisiert, ist sogar das letztbestimmende, «*konstitutive*» Merkmal der B., dem Wissen u. Können zwar nicht «konsekutiv» entströmen, wohl aber als Voraussetzungen vorangehen. In dieser Eingliederung wird sogar der alte Streit zwischen «*B.smaterialismus*» u. «*B.sformalismus*» un-

wichtig. *Wissens-B.* u. *Kräfte-B.* haben kein Herrschaftsrecht im B.sganzen. Sie dienen beide der *Gesinnungs-B.* Dennoch soll der ganze Mensch, sein Wissen, Können u. Wollen, von der B. erfaßt werden. Wie also der axiolog. Aspekt zur Forderung einer *Universalität* der B. führte, so der psycholog. zu ihrem Anspruch auf *Totalität.* Bei der Beziehung, die zwischen dem Makrokosmos u. dem Mikrokosmos besteht, wird diese immer erreicht, wenn sich der menschl. Geist einem umfassenden Ausschnitt von B.sgütern aufschließt. *B.swissen* ist aber nicht Vielwissen, nicht Gedächtnisballast, sondern *lebendiges Arbeitswissen,* das im Zuwachs immer neuer Einsichten zur *Weisheit* führt. Diese Sublimierung des B.swissens setzt aber voraus, daß im Aufbau der geistigen Welt immer andere Inhalte als verlierbares *Schulungswissen* dem Vergessen anheimfallen dürfen. — Ebenso ist die rechte *Funktions-B.* nicht im mechan. Drill, sondern in einem *durchgeistigten Können* zu erstreben. Erst nachfolgende Übung läßt das Können zur Fertigkeit, zur Gewohnheit, zur Tugend werden, die aber doch in der Einsicht fundiert ist. — Erst für die *Willens-B.* sind alle B.sinhalte Werte, da eben «Wert» ein Wesen in jener Seinsweise zeigt, kraft der es Gegenstand des Wollens werden kann. Von *Willens-, Gesinnungs-, Herzens-B.* aber können wir erst sprechen, wenn *geläutertes Wollen* erreicht ist, d. h. wenn *Werten u. Handeln der objektiven Rangordnung der Werte gemäß* sind. Gott ist wie für das Erkennen der Inbegriff der Wahrheit, so für das Wollen das höchste Gut. Psychologisch wäre er das sogar, wenn ein Götze für Gott gehalten würde. So ist B. als geläutertes Wollen erst dort vollendet, wo das ganze Sein u. Leben dem Höchsten, Gott, unterstellt ist.

3. Schließlich ergibt sich auch noch eine teleolog. Ansicht der B., wenn nach ihrem *Wozu* gefragt wird. Sie führt letzthin zur Forderung der *Individualität* aller B., da jeder ein besonderes Wozu zu erfüllen hat. Aus diesem Wozu fließen aber auch die umfassenden *Motive der B.* Willmann hat eine *Tafel u. Rangordnung der 6 mögl. B.sinteressen* aufgestellt: a) *der natürl. B.strieb;* b) *die berufl.-prakt. Interessen;* c) *das ästhetische oder eigentl. B.sinteresse,* das auf geistige Ausstattung der Person zielt; d) *das ethische oder Tugendstreben;* e) *die sozial-ethische Tendenz,* die auf Erhebung u. Versittlichung der Gemeinschaft geht; f) *der transzendente Zug,* der B. als eine gottgewollte Aufgabe ansieht. Je nach der Auffassung des Lebens- u. Erziehungsziels werden auch die *B.smotive* in innerer Abgewogenheit oder Einseitigkeit zur Geltung kommen. Danach bestimmt sich vor allem das Verhältnis von *Allgemein- u. Berufs-B.* Unter der Voraussetzung eines Ideals ästhetischer Persönlichkeits-B. z. B. wird die Allgemein-B. hoch über die Berufs-B. gesetzt. Ein rein praktisches oder sozialethisch-staatsbürgerl. B.sideal dagegen läßt die Berufs-B. als das Wichtigere erscheinen. Unser Ideal einer Lebensbestimmung durch Gott u. in Gott läßt *keinerlei Unter- u. Überordnung zwischen Allgemein- u. Berufs-B.* zu. Jeder hat sein Heil an einer besondern Lebensaufgabe zu wirken. — Doch kann unter *Allgemein-B. ein zweifaches* verstanden werden: einmal die allen oder einem größeren Kreis notwendige *grundlegende Ausbildung* u. dann die *allseitige u. abschließende Durchbildung eines Individuums.* Die *Ausbildung* ist immer entfernter oder näher auf eine Lebensarbeit bezogen. In ihr geht die *allgemeine* der *besondern Berufsvorbereitung* voraus. Die *personale Allgemein-B.* dagegen als *Durchbildung des Menschen* zu seiner innern Vollendung ist eine Aufgabe, die für jede B.sphase besteht, u. die in keiner zu Ende geführt wird. Die *Fach-B.* hat ihr nicht weniger zu dienen als die *grundlegende B.* Hier wie dort soll das Weltbild des Menschen geformt werden. Sie müssen deswegen auch beide universalen, weltanschaul. Gehalt haben.

III. Das Wesen der Bildung als einer Erziehungsfunktion: B., im Sinne einer Tätigkeit gefaßt, kann ganz allgemein als *Beseelung der Begegnung eines leib-geistigen Wesens mit der Umwelt* bezeichnet werden. Bilden ist also dann sowohl *Fremd-B.* wie *Selbst-B.,* aber immer mit dem Ziele, eine lebendige Hingabe des Ich an die objektive Welt zu erreichen. Als Fremd-B. läuft der Prozeß in dem polaren Aktgefüge des *Lehrens* u. *Lernens* (s. d.) ab. Diese intellektualistische Einengung des Begriffs ist für das Erziehungsdenken notwendig; denn wenn B. auch soviel bedeuten kann wie Entfaltung kraft innerer Anlage, so erfolgt sie im Erziehungsbereich doch nur auf Grund der Auseinandersetzung mit dem Gegenständlichen. Die *Entwicklungsförderung* aber, die im Erziehungsgeschehen immer mitgegeben sein soll, ist unter dem Begriff der «*Pflege*» bes. zu betrachten. Es genügt aber nicht *jedes* Lehren u. Lernen dem B.sbegriff. Die bloße Kundgabe u. Kenntnisnahme, der rein wissenschaftl. Vortrag u. die tägl. Aufnahme von Neuigkeiten wollen gar nicht bilden, wenn sie es im geringen auch immer tun. Die *B.slehre* jedenfalls versteht unter «B. als päd. Funktion wesentlich die *Entbindung beseelten Lernens durch erziehl. Lehren* eines tiefen u. geschlossenen B.sgutes, das der B.slage u. den Lebensaufgaben des werdenden Menschen angemessen ist».

Freilich *nicht aller B.serwerb* erfolgt in dieser methodischen B.sarbeit. Sie ist immer unterbaut durch die ständig fließende *Erfahrung,* die aber der Erzieher nur wenig beeinflussen kann. Viel bewußter kann schon die *gelegentl. Unterweisung* einem Erziehungsganzen eingefügt werden. Ihr kommt vor allem in jeder

Form der *Meisterlehre* eine bedeutsame Rolle zu. Wirklich organisiert ist aber doch nur der *Unterricht,* dem heute zahlreiche *Schulformen* dienen. Der *freie B.serwerb* endlich hat zwar reiche Möglichkeiten in gelegentl. u. zyklischen Vorträgen, in den Predigten der Kirchen u. den Vorlesungen der Volkshochschulen, in der Presse (s. d.) u. Literatur, in Theater (s. d.), Rundfunk (s. d.) u. jedweder Schaustellung der Kunst. Soviel man aber auch vom *Volks-B.s-wesen* spricht, feste Organisationen sind noch nicht gefunden (s. Art. Volks-B.). Gelegentl. Unterweisung, Unterricht u. freier B.serwerb fügen sich in den einzelnen Zeiten u. Gemeinschaften je u. je einem eigenartigen *B.sideal* (s. d.), dem sich dann die *B.ssysteme* u. *Schultypen* angleichen. Sie sind jeweils durch *das Ganze der kulturellen Lage* erzeugt, beruhen aber im Grunde doch auf der *einheitl. Welt- u. Lebensanschauung* der betreffenden Zeit. Der *Gegenwart* vermögen wir *weder ein einheitl. B.s-ideal noch ein geschlossenes B.ssystem* zuzuschreiben. Das mag z. T. in der fehlenden historischen Distanz begründet sein. Es dürfte aber noch mehr darin seinen Grund haben, daß der Individualismus u. Rationalismus, der die Neuzeit in langer Entwicklung beeinflußt, die Wurzeln geistiger Gemeinschaft weithin zerstört hat. So sind wir überreich an *B.smöglichkeiten, Schultypen u. Schulsystemen,* stehen aber doch vor einer *B.s-krise* (s. d.) *der Gegenwart.* Vgl. Art. Erziehung.

Schrifttum: O. Willmann, Didaktik als B.slehre ([5] 1923); — Die Fundamentalbegriffe d. Erziehungswissenschaft, in: 1. Jahrb. des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft (1908); W. Toischer, Theoretische Pädagogik u. allgemeine Didaktik ([2] 1912); G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des B.sprozesses ([3] 1927); — Theorie der B. ([2] 1928); E. Spranger, Lebensformen ([6] 1927); — Kultur u. Erziehung ([4] 1928); Th. Litt, Führen oder Wachsenlassen ([2] 1929); — Wissenschaft, B., Weltanschauung (1928); F. Behrend, B. u. Kulturgemeinschaft (1922); V. Henry, Das B.sproblem (1925); Jul. Wagner, Grundlegung der B.sarbeit (1926); E. Krieck, B.s-systeme der Kulturvölker (1927); K. F. Sturm, Allgem. Erziehungswissenschaft (1927); W. Hellpach, Prägung (1928); J. Göttler, B., B.sgut u. B.swert, in: 18. Jahrb. des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft (1928); F. X. Eggersdorfer, Jugend-B., Allgem. Theorie des Schulunterr. ([2] 1929); J. Dolch, Neuformungen des B.sbegriffs in der Päd. d. Gegenwart, in: 19. Jahrb. des Vereins f. christl. Erziehungswissenschaft (1929); Sammelheft «B.» der Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Päd. (4. Jhrg., 1928); S. Behn, Über B. u. Ausbildung, in: Mitteilungen der Päd. Akademien in Preußen (1928).

F. X. Eggersdorfer.

Bildungs- u. Erziehungsformen.

[B. = Bildungsformen.]

I. Begriff u. Wesen: Betrachtet man die Erziehung als histor. Gegenstand, d. h. als eine örtlich von den materiellen Lebensbedingungen des Siedlungsraumes, zeitlich vom Entwicklungsstand der Kultur, ethnologisch von Eigenschaften der Rasse abhängige Mannigfaltigkeit der Einrichtungen, Verfahren, Ziele u. Hilfsmittel der Aufzucht, Pflege, Unterweisung, Charakterzucht des menschl. Nachwuchses, so drängt das Bedürfnis nach ordnendem Überblick über die verwirrend zahlreichen u. stets wechselnden Erscheinungen zu dem Versuch, gewisse Grundformen als eine Art Stammbaum der Erziehung herauszustellen, die Fülle der historisch gesicherten Erziehungstatsachen auf wenige, als solche ewig wiederkehrende Typen der Auffassung u. Lösung der Erziehungsaufgabe zurückzuführen. Die tatsächl. Erziehungen, zahlreich u. verschieden wie die Völker u. Phasen ihrer Geschichte, schließlich wie die Individuen, die je erzogen haben u. erzogen wurden, erweisen sich in vergleichender Betrachtung als Ausprägungen weit weniger, schließlich zählbar weniger Modelle, die teils neben- teils nacheinander die geschichtl. Einzelwirklichkeit sozusagen in ihrem Schoße trugen. Behandelt man die Erziehung als systemat. Gegenstand, d. h. will man eben dieses Apriori aller geschichtlich gewesenen u. noch mögl. Erziehungen, die zeitlos gültigen Wesensgesetze jeder Erziehung finden, so steht auch am Anfang dieser Aufgabe der Zwang der Klassifikation. Hat man als handelnder Mensch verantwortlich Erziehungsaufgaben zu lösen, so hängt die Einzelorientierung völlig ab von der Gesamtauffassung des «Falles», also wieder von den Bestimmungsstücken einer als solche allg. Form der Erziehung. Darum ist es verständlich, daß jede über die Beschreibung der Erziehungswirklichkeit u. ihre lediglich routinierte Gestaltung hinausdrängende Erziehungswissenschaft eine Formenlehre der Erziehung als ihren ersten grundlegenden Problemkreis empfinden muß. «Einteilungen», Klassifikationen der Formen von Bildung u. Erziehung begegnen uns darum nicht erst in den Lehrbüchern der Pädagogik, die seit etwa 150 Jahren als Ertrag der Forschung u. Hilfsmittel päd. Berufsbildung sich eingebürgert haben, sie stecken auch in den großen Systemschöpfungen, die als solche nicht erkennen wollten, was Erziehung ist, sondern beste Erziehungen erdachten u. aller Wirklichkeit richtend gegenüberstellten. Aber was bei dem Vergleich dieser Einteilungsversuche untereinander u. mit der Erziehungswirklichkeit nicht befriedigt, ist die Wahl der meist naheliegenden oder höchstens für den Praktiker der Erziehung bedeutsamen Prinzipien. So wenn man «Formen» der Erziehung unterscheidet nach der Zahl, dem Geschlecht, dem Alter des Zöglings. Gewiß ist praktisch sehr wichtig, ob man es mit einem Kind zu tun hat *(Einzelerziehung)* oder mit mehreren *(Gruppenerziehung),* ob diese mehreren Zöglinge im Alter u. Geschlecht gleich

sind *(Schulklassen)* oder evtl. beträchtlich verschieden *(Geschwister einer Familie)*; es ist ebenso für den Praktiker bedeutsam, ob er männl. oder weibl. Zöglinge in ihrer Entwicklung zu leiten hat usw. Man muß auch einräumen, daß die «Einzelerziehung», die «Massenerziehung», die «männl.» bzw. «weibl.» Erziehung, die «Kleinkindererziehung», die «Schulerziehung» u. die «Jugendbildung» gewisse Momente in sich tragen, die dem Wandel der Zeiten entzogen sind, insofern Dauerformen wirklich nahekommen. Aber anderseits ist über die innere Differenzierung des Erziehungsvorgangs selbst nichts Wesentliches ausgesagt, wenn wir wissen, daß einmal ein einzelner, das andere Mal viele einzelne, einerlei ob als solche oder als Gruppe aus einzelnen, sein «Objekt» sind, wenn die psychophysische Naturbeschaffenheit des Zöglings die Durchschnittscharakteristik eines Geschlechts oder einer Altersstufe aufweist, oder wenn in die Zielstellungen der Erziehungsarbeit die — selbst geschichtlich schwankenden — Anschauungen über die Zielbestimmung des einen oder andern Geschlechts aufgenommen sind. Ebensowenig wie die Formen nach Zahl, Alter u. Geschlecht des Zöglings, sind die nach den entsprechenden Varianten des Erziehers bestimmten Einteilungen für die Erkenntnis der innern Verschiedenheit der Erziehungen wegweisend. Gewiß ist praktisch die Zusammenarbeit vieler Erzieher an der Bildung eines Kindes ein recht schwieriges Problem, aber — Einmütigkeit in der Zielstellung u. Fühlungnahme in den Akten der Erziehung vorausgesetzt — nichts prinzipiell anderes als die Erziehung durch e i n e n Erzieher. Gewiß färbt weibl. oder männl. Temperament des Erziehers auch auf die päd. Akte ab; ja es besteht vielleicht eine Art natürl. Vorbestimmtheit jedes Geschlechtes für die Erziehungsaufgaben an seinem Geschlecht oder — weiter gefaßt — an bestimmten Altersstufen; aber grundsätzlich sind solche Formen, die durch natürl. Verschiedenheiten der Erzieher umrissen werden, eher Ausfluß der auch auf das Erzieherische übergreifenden gesellschaftl. Arbeitsteilung als wesentl. Differenzierungen des Pädagogischen selbst. Als Grundformen der Bildungsarbeit lassen sich nur die — vielleicht antinomischen, jedenfalls nebengeordneten — letzten Möglichkeiten des Gesamtgeistes darstellen, der alle Einzelheiten einer Erziehung vorbestimmend durchwaltet. Der Begriff der B. rückt damit in die Nachbarschaft der geistesgeschichtl. Grundbegriffe, wie wir sie auch für das Verständnis anderer Kulturgebiete, der Religion, Kunst, Philosophie entwickeln mußten. Das Problem, das in ihnen gestellt ist, weist auf die Parallele zu den «Stilen» der Kunst oder des Philosophierens. Formen der Erziehung sind die letzten Prinzipien der *Stile* der Erziehung.

Bei solcher Fassung des Problems liegt es nahe, seine Lösung ausschließlich mit den Hilfsmitteln histor. Methodik zu versuchen. Jede tiefere Geschichtsschreibung der päd. Ideen u. Zustände hat danach gestrebt, die histor. Stile der Erziehung herauszuarbeiten. Sie hat demgemäß für die Frage nach einer Einteilung vor allem zwei Gesichtspunkte fruchtbar gemacht: die mit den Wandlungen der Auffassung des Menschen u. seiner Bestimmung zusammenhängenden Erziehungsideale u. die von der jeweiligen Verfassung der Gesellschaft abhängige Organisation des Erziehungsgeschäfts. Erst durch die jüngsten Wendungen zu einer wahren Weltgeschichte — alle ältere Universalgeschichte ist doch abendländisch geblieben, weil die Quellen der abseits von unserer eigenen Entwicklung spielenden Geschichte nicht genügend kritisch oder überhaupt nicht gelesen werden konnten — ist es möglich geworden, an die Aufgabe der Darstellung der histor. Stile der Erziehung in ihrer ganzen Breite heranzugehen u. eine vergleichende Weltgeschichte der Erziehung zu schreiben. Darum treten in den neueren Versuchen (so bei *E. Krieck*) neben dem von *O. Willmann* schon benutzten Leitfaden des griech., christl., humanist. u. neuhumanist. Stils auch die primitiveren B. u. vor allem die außerhalb unserer Tradition erwachsenen, teilweise großartigen Stile der Kulturnationen Asiens u. Altamerikas in unsern Gesichtskreis in ihrem Zusammenhang mit der religiösen Anthropologie u. Philosophie des Judentums, Buddhismus u. Islams, die — wie wir heute einsehen — für unsere eigene griechisch-christl. Entwicklung von mannigfacher Bedeutung waren oder noch werden u. jedenfalls als Bildungen aus dem päd. Gedanken eine andere Würdigung verdienen, als ihnen vom Standpunkt unserer Fremdheit, ja unseres Kampfes gegen sie praktisch zuteil geworden ist. Zeigen sich die histor. Stile der Erziehung nach den in ihnen enthaltenden Idealen als die päd. Wendung der Weltanschauungen, bes. der Weltreligionen Judentum, Christentum, Buddhismus, Islam u. derjenigen Philosophien, die — wenn auch in dünnerer Anhängerschaft u. mehrfach unterbrochener Kontinuität — Weltverbreitung u. Weltgeltung erlangt haben, der vedischen, der platonischen, der konfuzianischen, der aufklärerischen Philosophie, des (deutschen) Idealismus u. gegenwärtig des Pragmatismus, so — von anderer Seite gesehen — als Spiegelungen der Kasten-, Stände-, Klassengliederung des menschl. Zusammenlebens u. der durch sie bestimmten Lebensbahnen der einzelnen. Wir können heute den Stil der Adelserziehung, der Priesterbildung, des «gelehrten Unterrichts», der Berufserziehung nicht nur von den Tatsachen u n s e r e r Sozialgeschichte abstrahieren, son-

dern studieren sie auch in den trotz aller Parallelen abweichend eigenartigen Sozialgeschichten Ostasiens, der islam. Welt, Altamerikas, ja der sog. Primitiven oder Kulturarmen u. der Kolonialvölker; wir erkennen die Peripetie vom Aristokratismus zur Demokratie der Bildung als ein nicht nur einmaliges modernes, sondern als ein immer wirksames Entwicklungsprinzip der Erziehungsgeschichte.

Allein so lehrreich die Untersuchung der histor. Formen oder *Typen* der Erziehung ist, einerlei ob in der Einteilung nach den Menschen-, Lebens- u. Bildungsidealen oder in der nach der gesellschaftlich bedingten Organisation der Stände, Klassen u. Massen, eine Klärung der letzten Grundformen aller Erziehung kann sie nicht geben, denn diese stecken in den weltanschaulich u. soziologisch bedingten Abwandlungen der histor. Gestaltungen, wie sie umgekehrt — auf die Zukunft gesehen — andere weltanschaul. Zielstellungen u. gesellschaftl. Bedürfnisse in sich aufzunehmen vermögen.

II. Die einzelnen Formen: Reine Formen sind «formal», d. h. neutral gegen die inhaltl. Ladung; sie müssen darum auch aus den histor. Stilen erst herausgesehen — oder in sie hineinskizziert werden. Solche Formen, die von aller Bestimmtheit der Ziele u. Mittel, mit denen Erziehung gearbeitet hat, absehen, lassen sich nur herleiten aus — wie mir scheint, gegensätzlich — differenzierten Bedingungen, die Erziehung möglich machen, u. die, wählt man die eine Gruppe, einen Stil, wählt man andere, andere Stile des praktischen erzieherischen Verhaltens nach sich ziehen. Unter Benutzung solcher Erwägungen scheinen mir die letzten formalen Möglichkeiten päd. Stilgebung umschrieben zu sein durch die Gegensätze Naturformen u. Kunstformen der Erziehung, Original- u. Ersatzformen, Normal- u. Sonderformen.

1. Unter Naturformen der Erziehung werden alle Erziehungen zusammengefaßt, die unmittelbar aus den Erziehungsinstinkten hervorbrechend mit den Bedürfnissen des natürl. Lebens sich entwickeln. Zeitlich stehen sie zweifellos als die nicht nur einmalig wirklich gewesenen, sondern immer wieder möglichen Urformen aller Erziehung da, vorbereitet bereits in den untermenschlichen Verhältnissen der tierischen Brutpflege u. elementaren Herdengewöhnung gesellig lebender Tiere, aber als spezifisch menschliche Erscheinung auch von Anfang schon unterschieden durch die Bewußtseinsbegleitung aller päd. Akte u. die nur dem Menschen eingeborene Fähigkeit, über Erfahrungen durch Versuche u. Irrtum hinaus durch eine aus seinem Geist entwickelte Wertwelt Zielbestimmungen für eine grundsätzlich ins Unendlich weisende Entwicklung zu setzen. Naturformen der Erziehung sind nicht nur die päd. Zustände der sog. Naturvölker; sie begegnen uns auch in den Anfängen der Kulturnationen; sie durchziehen deren Geschichte u. sind heute noch die überwiegende Macht der Erziehung. Die Elternerziehung, die Meisterlehre, die Gelegenheitserziehung durch den vorbildlichen Erwachsenen, die Selbsterziehung unter Verwertung der Erfahrungen («Schule des Lebens») umschreiben eine päd. Welt, die nicht «aus einer Theorie» mit «wissenschaftl. Bewußtheit» handelt, in der die Akteure der erziehenden Arbeit diese nicht als eigenen Beruf erlernt haben. Aus der immer wieder naiven Schar der Naturerzieher quellen auch in die bewußte Kunstformenwelt der Erziehung Impulse, u. bis zu einem gewissen Grad bleibt die «Natürlichkeit» als das ewige Ideal aller abgeleiteten u. entwickelten Einrichtungen bestehen. Auch vom Standpunkt des Zöglings aus sind die Naturformen die wirksamsten u. verbreitetsten; die Erziehung tritt als solche gar nicht oder jedenfalls nicht störend absichtlich heraus; das Kind merkt gar nicht, daß es erzogen werden soll; es lebt sein Leben im Rahmen der unarrangierten, wirklichen Verhältnisse u. kann darum eine — bei allen Kunstformen unter Umständen gefährl. — Trennung zwischen «Erziehung» u. «Leben» nicht spüren, keine «Absicht» merken u. nicht verstimmt sein.

2. Mit der Entstehung eines Berufserziehertums — einerlei ob zunächst in priesterlicher Gestalt u. nur für die Stammesbildung oder individualistischer in der reichlich differenzierten Welt der Anstaltserzieher, Lehrer, Fachlehrer — setzen die Kunstformen ein. Sie beruhen auf einer geschlossenen Theorie, werden ausgeübt von Persönlichkeiten, die nichts sind als Erzieher, spielen sich ab in einem Milieu, das ganz u. gar aus päd. Erwägungen künstlich gestaltet wird. Schon die Hofmeistererziehung ist ein Vorläufer, die Anstaltserziehung der vollendetste Ausdruck, künstlich bis in die letzte Einzelheit, aber dafür auch durchpädagogisiert. Die in den neuen Jahrhunderten so beherrschend gewordene Welt der Schule vom Kindergarten bis zur Hochschule, von der allg. Bildungsanstalt bis zur Berufsschule ist eine Erscheinung der Kunstgestalt der Erziehung.

3. In der wachsenden Komplikation der Kultur wird das große Wechsel- u. Zusammenspiel der Natur- u. Kunstformen differenziert u. durchkreuzt, u. zwar dadurch, daß die wachsende Nutzung wissenschaftl. Einsicht für die Gestaltung des Lebens der Menschen fortwährend Neuerungen erlaubt u. die nie rastende Verschiebung der sozialen Verhältnisse Änderungen erzwingt. Sowohl die Natur- wie die Kunstformen weiten sich damit allmählich in der Doublettierung von Original u. Ersatz aus (Erziehung durch die eigene Familie — Adoptions- u. Ziehfamilie, die öffentl. Schule — die Privatschule, das ganze Gebiet der Erziehungs-

fürsorge als Hilfsmittel der Erziehung in sozialen Krisenzeiten) u. allmählich auch in der Ausgliederung in Normal- u. Sonderformen. Letztere bes. für die in physiolog., intellekt. oder moral. Hinsicht abgearteten Zöglingstypen (Erziehung u. Unterricht der Sinnes- u. Gliederdefekten, der Sprachgebrechlichen, der Schwachsinnigen, der Psychopathen, Verwahrlosten-, Sonder-, Hilfs-, Heilerziehung, Erziehungssanatorien, Rekonvaleszenten- u. Waldschulen).

Diese Formen unterscheiden sich im ganzen sowohl durch die Art der Zöglinge wie durch die Art, Ausbildung u. Verfahren der Erzieher, durch die gesetzl. Grundlagen u. die genaue Präzisierung der Ziele bzw. Teilziele; sie gehen hindurch durch den Wandel der Weltanschauungen u. Gesellschaftsverfassungen, von ihm nicht wesentlich berührt. Oder anders ausgedrückt: welche weltanschaulichen Ziele auch herrschten, will irgendeine Weltanschauung, irgendeine Gesellschaftsform, irgendeine Kultur die Fortpflanzung in dem Nachwuchs erzieherisch sachgerecht machen, so kann sie nicht anders als mit einer Kombination der geschilderten Formen arbeiten u. so die Formelemente ihres päd. Stils gewinnen.

Schrifttum: A. Fischer, Gedanken über die Verantwortlichkeit der Eltern für das Schulschicksal ihrer Kinder, in: Handbuch des gesamten staatl. u. privaten Mittelschulwesens von Süddeutschland, hrsg. von G. A. Stoll (1927); E. Krieck, Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft (1925); — Bildungssysteme der Kulturvölker (1927); O. Willmann, Didaktik ([5]1923).

A. Fischer.

Bildungsgut u. Bildungswert.

[BG. = Bildungsgut, BW. = Bildungswert.]

I. Begriffliches: Jeder Gegenstand ist ein Gut, sofern er Ziel eines geordneten, nämlich von besonnener Vernunft gesteuerten Willens (appetibile) wird. Wert beruht auf einem Gut in dem Maße, wie aus dessen einheitlichem Seinskern heraus die höchstmögl. Anzahl störungsfrei vereinbarer Funktionen, angemessen seinem Wesen, zusammenwirkt (plenitudo essendi). Welcher Wert auf einem Gute beruht, läßt sich intellektuell nur erschauen, wenn zuvor rational u. diskursiv erkannt worden ist, in welcher *Güterordnung* es dem gesamten Sachverhalt nach steht (z. B. eine Goldmünze in der merkantilist. Wirtschaftsordnung, das Sakrament in der Heilsordnung). *Bildend* können innerhalb der wohlgeordneten, der besonnenen Erziehung alle Güter sein, sofern es der wesentl. Eigenart des Zöglings (seiner Berufung u. Begabung) angemessen ist, sie vorsätzlich zu erstreben. *Gebildet* werden können unter allen Gütern nur *Personen*. Welches Gut für jemand bildend wird, BW. gewinnt, muß nach der individuellen Konstitution einer Person, nach ihrem *Stil* auserlesen werden; denn nicht jede Person kann sich jedes BG. aneignen. Innerhalb des vernünftigerweise Erreichbaren sind die bildenden Güter ihrem Wertrange (Werteswert) gemäß zu bevorzugen. Dabei ist es vordringlich zu beachten, daß einige Güter zu erstreben, einige Werte zu erschauen, entsprechend dem Wesen des Menschen überhaupt, jedermann möglich ist. Das sind die *moralischen Güter* (Gesinnungen u. Willenshaltungen), die Tugenden, auf denen immer etwas vom *Heiligkeitswerte* beruht. Dies sind eben die Güter vom höchsten Rang (Werteswert), die keiner Person vorenthalten werden dürfen, weil sie sonst an *Vollkommenheit* schlechthin verlieren müßte. Anderseits zwingt die Not des Lebens, sich eine hinreichende Menge von Wirtschaftsgütern *nützlichen* Wertes anzueignen, wozu gleichfalls erzogen werden muß, auch wenn die Werte dieser Güter (Preise) relativ u. schwankend sind (Ausbildung). Weder möglich noch wünschenswert ist es, daß alle Menschen an den Gütern des hochgezüchteten Lebens, auf denen die *Edelwerte* beruhen, gleichermaßen teilhaben.

Auch die edelste Kultur gedeiht nur auf der Grundlage einer geordneten Wirtschaft. Bedürfnis u. planende Vernunft fordern gleichermaßen, die unentbehrl. Sachgüter greifbarer, weniger selten zu machen. Zu solcher Fähigkeit u. Bereitschaft muß bes. in der Gegenwart methodisch u. exakt ausgebildet werden. Der auf den Wirtschaftsgütern beruhende objektive u. relative Nutzwert (Preis) läßt Spielraum für subjektive Wertensakte der Liebhaberei u. des Verzichtes, welche der gebildete Mensch von sittl. u. ästhet. Werten höheren Ranges bestimmen wird. Der ausgebildete Mensch entdeckt *kostbare* Funde; er findet *brauchbare* Werkzeuge, verkehrt mittels *reicher* Tauschmittel, birgt *ersprießl.* Ernten mit *rüstiger* Arbeit u. *tüchtigen* Gaben. Bildungsgüter werden techn. Werke erst, wenn sie von einer ingeniösen Person in einem Lebenswerk dem *allgem. Nutzen* so förderlich gemacht werden, daß sie Raum schaffen für sittl. Wirken, schöne Kunst u. edle Lebensart. Beamte ordnen zum allgem. Nutzen die *nützl.* Initiative.

II. Bildungsgüter u. Bildungswerte: Den Lebewesen u. also auch den Menschen können manche Vorzüge angeboren, anererbt sein, die zu erwerben andern nicht freisteht. *Wohlgeratene* Gesundheit, *harter* Mut u. *starke* Überlegenheit der zur Führung berufenen Konstitutionen sind wertvolle Güter, die kaum jemand Bildungsgüter nennen würde. Dennoch haben sich in den *Lebensordnungen* des Adels, des Patriziates, Mäzenates BW.e verwirklicht, die von da aus den maßgebl. Standard des gesellschaftlich vorbildl. Typus bestimmen. *Feine* Sitte, *edler* Takt, *unverfälschter* Geschmack, *zarte* Ehrfurcht, *großmütige* Vornehmheit gedeihen in der Atmosphäre *echter* Tradition u.

sind *edelwerte* Bildungsgüter, unabhängig von der *Staatsform.* Keine polit. Erziehung kann sie entbehren. Der Weg zur Adelung einer Elite ist *Zucht,* die offenbar von der Ausbildung dem Wertziel u. der Methode nach verschieden ist. Bildung kann ihrerseits auch unter dem Gesichtspunkt der *Edelwerte* als ein *vornehmes Gut* betrachtet werden; denn Bildung zeichnet aus, u. kein gemeiner Mensch kann als gebildet gelten.

Die unbefangen erschlossene u. hingegebene Betrachtung *formreiner Kunstgebilde* tiefen Gehalts bildet im Sinne der Katharsis (Läuterung). Erfahrungsgemäß hat ästhet. Erziehung nur im Rahmen einer metaphysisch einheitlich glaubenden Kultur umfassenden Bildungserfolg. *Gekonntes* Handwerk, *großer* Gehalt, *schöne* Gestalt, *wohlgestaltetes* Ebenmaß, *klass.* Kanon, *echter* Stil, *eigenartige* Meisterschaft sind in diesem Reiche die wertvollen Güter. Auch der edle Mensch mit den schönen Formen seines Leibes u. seines Lebens ist bildendes u. gebildetes Gut ästhet. Erziehung. Auf dem meisterl. Genius beruht selbst ein BW., obwohl niemand zum Genius gebildet werden kann.

Die wohlstilisierten Gebilde schöner Kunst stehen im Dienste des Heiligtums u. helfen somit zu vervollkommnender u. heiligender Erziehung; insofern beruht auf ihnen ein Diensteswert von *Heiligkeit.* Will man durchaus das Ziel der relig. Erziehung als vollkommene Bildung bezeichnen, dann ist das schöne Heiligtum ein BG.

Wissen bildet nicht unter allen Umständen; nur angeeignetes u. wissenswertes. Es genügt nicht, daß ein Urteil *gelte,* damit es bilde; es muß mindestens *nützlich* sein, lieber *edel* wie ein Rechtssatz, noch lieber *geistig schön* wie ein allgemeiner u. lösungaufschließender Satz einer Theorie, die zu betrachten adelt, am liebsten *heilig* wie ein Dogma. So bilden denn am ersten Theologie u. Philosophie, alsdann die *schönen* Sprachen u. die *edle* Geschichte, die *schönen* Idealwissenschaften u. schließlich die *nützlichen* Realwissenschaften, die angewandten; am wenigsten bilden die nützlichen. So muß man sagen; denn Wahrheit ist ein Gut, u. sie hat Wert, nicht sie ist ein Wert. Werte nämlich gelten nicht, noch «sollen» sie, auch sind sie nicht aufgegeben; sondern Werte beruhen auf Gütern nach dem Maße von deren Vollkommenheit; wahre Urteile gelten von Werten u. haben Wert. Normen ordnen das Streben nach Gütern u. richten sich nach Werten. Aufgaben sollen normgemäß gelöst werden.

Diese wertvollen Güter aber sind allen zum Ziele gesetzt (die sakrale Ordnung ist über aller säkularen); diese Werte sind die Sterne jeder Lebensfahrt: *Tugendliche* Willenshaltung, *heilsames* Werk, *innige* Gesinnung, *aufrichtiges* Wort; *geweihter* Stand, *segensreicher* Kultus, *gnadenreiches* Sakrament; *reiner* Glauben, *selige* Liebesschau des höchsten Gutes, des *heiligen Gottes.*

Wenn die *moralische Ordnung* die höchste ist, so müssen die andern sich ihr unterordnen, ohne deswegen ihre Eigenständigkeit einzubüßen. Widersittlich verfälschte Kunst kann nicht BG. sein, obschon *Schönheit* an sich kein Wert der *Heiligkeit* ist. Obwohl die Vollkommenheit des Brotes groß u. sein Wert als eines moral. Gutes (bonitas) im weiteren Sinne hoch ist, gebietet gerade die Ethik, daß sein Marktpreis so niedrig sei, daß alle es erwerben können, so hoch, daß der Bauer nicht darbe.

III. Rangordnung: Der entscheidende Streit um die Werte betrifft deren *Rangordnung.* Welchen Werteswert jemand auf die Urwerte legt, in welche Reihenfolge er die Wertarten *heilig, schön, edel, nützlich* ordnet, das hängt von seiner metaphys. Überzeugung, schließlich also von seinem *Glauben* ab. Gebildet ist, wer innerhalb seines Glaubens die Werte recht zu werten weiß. Die Entscheidung über den wahren Glauben hängt nicht von der Bildung, hängt von der Gnade ab u. der entsprechenden Bereitschaft des Menschen für dieselbe.

Die Erkenntnis einer echten Rangordnung der BW.e ist selbst bildend u. selbst wertvoll.

Die Verwirklichung von BW.en ist selbst wertvoll; also ist Bildung auch ein BG.

Die Erziehung zum Glauben hat selbst BW., aber der Glaube ist weit mehr als ein BG.

S. die Art. Kulturgut u. Bildungsgut, Güterlehre, Wertpädagogik.

Schrifttum: Vgl. den Art. Bildung, außerdem: E. Krebs, Die Wertprobleme u. ihre Behandlung in der kath. Dogmatik (1917); J. Mausbach, Werte u. Werterfassung in der Sittlichkeit, in: Vierteljahrsschr. für wiss. Päd., Jhrg. 2 (1926) 268 ff.; M. Honecker, Versuch einer gegenstandstheoret. Grundlegung der allg. Wertlehre, in: Philos. Jahrb. der Görres-Ges., Bd. 36, S. 122 ff.; — Das Denken (1925); S. Behn, Philosophie der Werte (1930); J. Wagner, Päd. Wertlehre (1924); H. Lotze, Grundzüge der prakt. Philosophie ([2]1884); F. Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: Ges. Werke, hrsg. von R. Oehler usw., Bd. 15 (1925); W. Windelband, Einleit. in die Philosophie ([3]1923); H. Rickert, System der Philosophie, I: Allgem. Grundlegung der Philosophie (1921); B. Bauch, Wahrheit, Wert u. Wirklichkeit (1923); W. Stern, Wertphilosophie (Person u. Sache III, 1924); H. Münsterberg, Philosophie der Werte ([2]1921); M. Scheler, Der Formalismus in der Ethik u. die materiale Wertethik ([3]1927); — Über Ressentiment u. moral. Werturteil (1912); N. Hartmann, Ethik (1926); E. Heyde, Grundlegung der Wertlehre (1915); — Gesamtbibliographie des Wertbegriffs, in: Literar. Berichte aus dem Gebiete d. Philosophie, hrsg. von A. Hoffmann, H. 15—21/22 (1928/30); A. Heinen, Kath. BW.e (1929). *S. Behn.*

Bildungsideal u. Bildungsziel.

[BI. = Bildungsideal, BZ. = Bildungsziel.]

BI. nennen wir ein Wunschbild innerer Form, das in der Fremd- u. Selbsterziehung durch Anteilnahme an dem geist. Gehalt der gegenständl. Welt verwirklicht werden soll. Es läßt eine *de-*

skriptive, die Bildungstatsachen rückschauend beschreibende, u. eine *normative,* die Bildungsarbeit vorschauend bestimmende, Betrachtung zu u. wird im letzteren Falle gern als BZ. bezeichnet.

I. Deskriptive Betrachtung: In ihr vermögen wir die BI.e nur in der Vereinfachung von Typen u. in geschichtl. Ferne klar zu sehen. Dagegen fällt es uns schwer, ganz individuelle Wunschbilder persönl. Gestaltung zu erkennen oder die herrschenden Ideale eines gegenwärtigen Bildungsstrebens, in dem wir selber stehen, völlig zu durchschauen. Und doch ist ein BI. immer etwas Individuelles u. Lebendiges. In der Fremd- wie in der Selbstbildung verfolgt der einzelne *sein* Ideal, das sich im Fortschritt geistigen Wachstums selber ständig wandelt. Es sind aber diese Wunschbilder geistigen Werdens u. Gestaltens so sehr von einem Strome gemeinsam-geistigen Lebens getragen u. umflutet, daß man mit Recht von *dem* BI. einer Zeit, eines Volkes, eines Bildungskreises sprechen kann.

So ist etwa das klassische Griechenland von dem Ideal der καλοκαγαθία, der Harmonie von schöner Leiblichkeit u. edler Geistesart, beherrscht; das Römertum strebt in seiner besten Zeit dem Ideal der «virtus», der Mannestüchtigkeit, nach; das frühe Mittelalter sieht alle Bildungsarbeit unter dem Gedanken des Gottesdienstes; die gelehrte Bildung der Hochscholastik sucht die vernünftige Gläubigkeit («fides quaerens intellectum»), während der Wehrstand in der gleichen Zeit einer ähnl. Synthese von Natur u. Übernatur unter der Idee des Ritters, des «miles Christi», nachstrebt; die Renaissance bringt das Ideal der selbstherrl. Persönlichkeit zur Geltung; der Humanismus der Nachreformation mäßigt dagegen diesen Subjektivismus, wenn er auf die besondere Formkraft der «eloquens pietas», der Verbindung also von kirchl. Gläubigkeit u. Lateinkenntnis vertraut; das höfische Barock erzeugt in einem kleinen Kreis das Ideal des weltgewandten Kavaliers; die Aufklärung strebt dem vernünftigen oder auch dem natürl. Menschen nach, bis dann in der Klassik die Humanität schlechtweg, das Ideal vom «gebildeten Menschen» oder auch von der «schönen Seele» siegt, ein BZ., das sich unter dem Einfluß der Romantik zu dem Ideal des allseits interessierten u. alles verstehenden Menschen erweitert.

Die Frage, ob nun ebenso die Gegenwart ein einheitl. BI. besitze, ist dahin zu beantworten, daß ja auch die Vergangenheit ein solches immer nur in der Reichweite einer bestimmten Welt- u. Lebensanschauung zur Wirkung gebracht hat. Das BI. ist der Ausfluß der besondern Ideen- u. Wertewelt eines Individuums oder einer Gemeinschaft. In den Schulen u. Bildungseinrichtungen einer Zeit bleibt es freilich nicht selten weit über jene geistige Bewegung hinaus wirksam, die es hervorgebracht hat. — In sich selbst dagegen stellt ein BI. ein *System von Werthaltungen der mögl. Bildungsinhalte* dar. So zeigen die BI.e im Gegenständlichen zwar eine bunte Mannigfaltigkeit, da jedes einem andern Bildungszweck u. einer andern Kulturlage zugeordnet ist. In ihrer innern Struktur aber gehören sie einer der Wertebenen zu, die sich in ewiger Ordnung übereinander aufbauen, je nachdem sie den *technisch-wirtschaftl.*, den *vitalnobilist.*, den *geistig-ästhet.* oder den *sittl.-religiösen Werten* den beherrschenden Einfluß im Bildungsganzen geben. Da die Vitalwerte eine Sonderwirkung auf die Erziehung üben, die der Sache nach weniger von der Pflege individueller Entwicklung abhängt, so kann man (mit *Spranger,* «Das deutsche BI.») sagen, daß alle Bildungsrichtungen entweder *realistisch* oder *humanistisch* oder *religiös* orientiert seien, aber freilich nur, wenn man sich den Irrtum fernhält, als wären jene Ideale zum voraus durch die realistischen, die humanistischen u. die religiösen Anstalten verkörpert. In Wirklichkeit kann eine realistische Schule durchaus humanistische Bildungsarbeit leisten, u. umgekehrt. Doch darf es als die Eigenart der Gegenwart angesehen werden, daß in ihr mit der Verworrenheit in den letzten Fragen des Weltbildes u. der Lebensgestaltung auch jene *Grundrichtungen des Bildungsstrebens* durcheinander wogen. Immerhin scheint die Sehnsucht der Besten dahin zu gehen, im Bildungswesen eine *Synthese* des utilitaristischen Realismus, des ästhetischen Humanismus u. des religiösen Ethizismus in dem Sinne zu erreichen, daß zwar in der Bildungsmaterie je nach Bildungszweck u. Bildungslage des Individuums die naturkundl.-technischen, die kulturkundl.-geisteswissenschaftl. u. die ideen- u. wertkundl. Stoffe überwiegen sollen, daß aber doch jeder sich Bildende sein Wesen in sachl. Kenntnis, menschl. Verständnis u. religiös-sittl. Ergründung der gegenständl. Welt gestalten soll. Mit diesem *Suchen nach dem BI. der Gegenwart* ist aber bereits die Wendung zur normativen Einstellung gegeben, für die das BI. als eine die Bildungswirklichkeit vorbestimmende Macht erscheint.

II. Normative Betrachtung: An sich geht jeder realen Bildungsform ein ideales Wunschbild voraus. Dieses bleibt aber nicht selten verborgen oder doch undeutlich, so daß es nur im Unterbewußtsein wirksam wird. Der normative Charakter eines BI.s fällt erst mit der *Reflexion über seine Berechtigung* ins Bewußtsein. Sein Anspruch auf Geltung, der in diesem Nachdenken aufleuchtet, darf aber nicht mit einer möglichen *Allgemeingültigkeit* verwechselt werden. Auch als Norm für die Fremd- u. Selbstbildung bleibt das BI. eine individuelle, lebendige, geschichtl. u. persönl. wandelbare Größe. Wie jeder *seine* Lebensbestimmung zu erfüllen hat, so hat er auch *seine* Wesensform nach dem Ideal zu gestalten, das seiner Berufung angemessen ist. Diese zahllosen Normen persönl. Gestaltung haben aber doch so viele gemeinsame Züge, daß sie die Zusammenfassung zu bestimmten *normativen*

Bildungstypen, ja daß sie den Versuch einer *normativen Grundform aller menschl. Bildung* erlauben. Immer freilich muß der Rahmencharakter solcher Normalformen der Bildung bewußt bleiben; ihre individuelle Erfüllung erhalten sie erst aus der Lebenslage u. der erkannten Sendung des einzelnen. Doch erzeugt schon der *gemeinsame Arbeitsberuf* der Stände eine große Zahl von *Berufs-BI.en*. Es muß ja in jeder Kulturlage eine beste Bildungsform für den Geistlichen, den Lehrer, den Richter, den Arzt u. nicht weniger für den Landwirt, den Kaufmann, den Industriearbeiter, ja für jeden Beruf geben, der eine Sonderaufgabe im Sozialkörper zu erfüllen hat. Diese beste Bildungsform meint das Berufs-BI., wenn es derselben in Wirklichkeit vielleicht auch nicht völlig genügt. Umfassendere BI.e normieren dann die *grundlegende Allgemeinbildung*, die sich wieder in eine *allgemeine Volksbildung* u. eine *höhere Allgemeinbildung* scheidet. Heute hat sich die Meinung durchgerungen, daß wenigstens die letztere nicht mehr einem einheitl. BI. folgen könne. Das humanist., realist. u. nationale BI. beanspruchen die Gleichberechtigung in der höheren Allgemeinbildung. Der Grund der Differenzierung ist aber nicht nur in dem erdrückenden *Reichtum der Bildungsgüter* der Gegenwart, auch nicht allein in der verschiedenen *Veranlagung der Individuen*, sondern ebenso in den *Notwendigkeiten der entfernteren Berufsvorbereitung* zu sehen. Ein einheitl. u. dann auch allgemeingültiges BI. ist erst im Bereich der *abschließenden Allgemeinbildung* möglich, der die persönl. Durchbildung des Individuums, seine innere Vollendung am Bildungsgut, zufällt. Hat jeder Mensch in Erfüllung seiner besondern Sendung der allgemeinen Bestimmung seiner Art zu genügen, so muß er auch eine *allgemein-menschl. Bildung* erreichen können, die in ihrer Verwirklichung unabhängig ist vom Umfang u. von der berufl. Besonderung der Bildungsgüter. Allgemeinmenschl. Bildung verlangt nun ein Doppeltes: *Universalität der Bildung* oder Erfassung aller wesentl. Gehalte der gegenständl. Welt u. *Totalität der Bildung* oder Entfaltung aller wesentlich menschl. Anlagen (s. Art. Bildung). Da der Mikrokosmos oder das Menschenwesen auf den Makrokosmos oder das All sinnvoll bezogen ist, so dient ein universales System der Bildungsinhalte immer auch am besten der totalen Durchbildung des Menschen. Universal aber ist ein Bildungssystem nicht etwa dann, wenn es enzyklopädisch alle möglichen Gegenstände des Wissens u. Könnens umfaßt, sondern wenn es an geeigneten Inhalten die wesensverschiedenen Betrachtungsweisen der gegenständl. Welt erschließt. Deren aber sind drei: das *naturkausale Beobachten u. Denken* sieht die Dinge in der notwendigen Abfolge von Ursache u. Wirkung; das *geistige Einfühlen u. Verstehen* betrachtet die Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt menschl.-freier Wirksamkeit; das *metaphys. Ergründen* stellt die gegenständl. Welt in das Licht der letzten, überweltl. Verursachung mit all den Folgerungen, die sich daraus ergeben. Die 3 Betrachtungsweisen vermitteln zugleich eine *dreifache Welt der Bildungsgüter*, die sich als die *natürl.-technischen*, die *menschl.-geistigen* u. die *sittl.-religiösen* übereinander aufbauen. Kann auch jedes Bildungsgut unter dem dreifachen Aspekt gesehen werden, so erscheint es doch wünschenswert, daß ein *ideales Bildungssystem* an einem *naturkundl.-mathematisch-technischen Zug der Bildungsgüter* die empirisch-beobachtende Betrachtungsweise der Dinge, an einem *kulturkundl.-geschichtl.-künstlerischen Zug* die geistig-verstehende, an einem *wesen- u. wertkundl. Zug* aber die metaphys. oder sittl.-religiöse pflege. So kommen wir auch in der normativen Einstellung zu der Erkenntnis, daß ein BI., das der päd. Reflexion genügen soll, in der Unterordnung unter die ewige Wertordnung sowohl *realist.* wie *humanist.* u. *sittl.-religiöse Inhalte* aufweisen müsse. Das gilt für die Ideale der Fachbildung ebenso wie für jene der Allgemeinbildung. Jede Besonderung dieses allgemeingültigen BI.s aber erfolgt aus Gründen der Zurüstung zu individuellen Lebensaufgaben (s. auch die Art. Erziehung, Erziehungsziel u. -ideal).

Schrifttum: O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre ([5]1923); W. Dilthey, Weltanschauung u. Analyse des Menschen seit Renaissance u. Reformation. Ges. Schr. II ([3]1923); H. Richert, Die deutsche Bildungseinheit u. die höhere Schule (1920). Vgl. Sammlung «Schulform u. Bildungsziel» (O. Morgenstern, Das Gymnasium; G. Louis, Die Realschule; F. Behrend, Reformanstalten u. Oberrealschule; F. Cauer u. A. Molthan, Lyzeum u. Oberlyzeum; H. Deiters, Die Schule der Gemeinschaft usw. [1924 ff.]); H. Leser, Das päd. Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit (1925 ff.); Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart u. ihr Einfluß auf das BI. ([2]1927); Fr. Schneider, Kath. Kulturgut als Bildungsstoff (1925); B. Rosenmöller, Das kath. BI. u. die Bildungskrise (1926); H. Stoeckert, Der Wandel der Bildungsidee (1928); E. Spranger, Das deutsche BI. der Gegenwart in geschichtsphilos. Beleuchtung, in: Die Erziehung (1926), Sonderdruck (1928); S. Behn, Erzieherische Ideale ([2]1927); — Philosophie der Werte (1930).

F. X. Eggersdorfer.

Bildungskrise.

I. Begriff: Die moderne B. ist eine Folge der allgem. Kulturkrise, die längst vor dem Kriege von vielen erkannt, aber erst durch die Katastrophe des Weltkrieges allen deutlich wurde. Diese Kulturkrise besteht, kurz gesagt, in einem Wankendwerden des Glaubens *an* die Kultur u. *an* die Kulturideale. Diese Erschütterung des Kultur- u. Fortschrittsoptimismus, die durch das Kriegserlebnis den meisten erst zum Be-

wußtsein kam, macht sich auf den verschiedensten Wertgebieten bemerkbar. Am verhängnisvollsten ist eine solche Erschütterung für das Gebiet der Menschenformung, die notwendig von *letzten* Idealen u. Normen getragen sein muß. Wenn der Wertgehalt der einzelnen Sachgebiete in Frage gestellt oder relativiert wird, müssen die Bildungsideale in diesen Relativierungsprozeß hineingezogen werden.

II. Ursachen: Die Schule des 19. Jahrh.s war von ganz bestimmten Bildungsidealen getragen. Während die Volksschule zunächst nur den Sinn hatte, das Volk im Wirtschaftskampfe tüchtiger zu machen, war die höhere Schule in ihrer Struktur durch das neuhumanist. Ideal bestimmt u. hatte das ausgesprochene Ziel, den Gelehrten heranzubilden. In der Volksschule war also die Nützlichkeit u. die Praxis des Lebens ausschlaggebend, in der höheren Schule herrschte der Primat der Erkenntnis. Das Bildungsideal dieses letzteren Schultypus war der Mensch mit universaler Bildung; Goethe u. W. v. Humboldt waren die Patrone dieser Bildung. Dagegen war die Volksschule u. das ihr als Fachschule zugeordnete Lehrerseminar von der Aufklärung her geformt: ihr höchster Zweck war, nützliche Kenntnisse zu vermitteln. Im Laufe der Entwicklung verlor die höhere Schule ihren reinen Typus, da durch die Aufnahme immer neuer Stoffe an die Stelle eines formalen Bildungs- u. Persönlichkeitsideals ein materiales Wissens- u. Erkenntnisideal trat (Intellektualismus). Während W. v. Humboldt forderte, daß alle Bildung nur «formal» sein solle, weil der Bildungsgehalt nicht an zufälligen Inhalten, sondern nur an der subjektiven Stellungnahme der autonomen Persönlichkeit hafte, führte die Entwicklung der Wissenschaft in der 2. Hälfte des 19. Jahrh.s zur Hereinnahme immer neuer Stoffe in den Lehrplan der höheren Schule u. zur Gründung neuer Schultypen. Die Heranbildung der notwendigen Beamten für Kirche u. Staat wurde mehr u. mehr das innere Gesetz der höheren Schulen, u. der Begriff der Bildung erhielt seinen Inhalt durch das Maß von *Wissen*, das der Staat oder die Kirche als Vorbedingung zur Bekleidung einer Beamtenstelle verlangte. Prüfungen u. Berechtigungen wurden Staatseinrichtungen u. waren nicht etwa der Ausdruck des eine Schule (Gymnasium oder Universität) tragenden Bildungsideals. Während so die höhere Schule durch die innere Erschütterung ihrer Struktur in eine Krise hineingeriet, die einmal gegeben war durch die Überfülle der geistigen Güter, anderseits durch den einseitigen Intellektualismus, machte die *Volksschule* den umgekehrten Weg, indem sie aus einer Schule zur Vermittlung nützl. Wissens zu einer wirkl. *Bildungsstätte* werden wollte. Das rasche Anwachsen der Zahl der Volksschulen u. die dadurch bedingte Notwendigkeit, immer neue Lehrkräfte zu beschaffen, sowie die innere Entwicklung der Volksschule waren die wichtigsten Antriebe für die Ausbildung der Pädagogik u. Didaktik. Schon Pestalozzi hatte nach einer Methode gesucht, die *jeden* befähigte, mit Erfolg zu unterrichten. Die Herbartsche Schule mit ihrer Methode schuf dann eine gewisse allgemeingültige Form, die vor allem dem Unterricht in der Volksschule das charakteristische Antlitz gab. Da aber das aufklärerische Dogma vom absoluten Wert des Wissens gerade die Volksschule eroberte, u. da dieses Wissensideal sich mit dem Gedanken der Entwicklung u. des Fortschrittes verband, so bemächtigte sich der Volksschule eine gewisse Unruhe, die in der Überschätzung der Methode u. in der Übersteigerung des Wissens ihren Ausdruck fand. Dazu kam, daß die Pädagogik als noch junge Wissenschaft in die allgemeine Krise der Wissenschaft um die Jahrh.wende hineingezogen wurde. Diese Wissenschaftskrise wurzelte in einer Relativierung aller letzten Werte u. der Wahrheit, war also eine Weltanschauungskrise.

III. Bedeutung für die Pädagogik: Mehr als jede andere Wissenschaft ist die Pädagogik durch die Auflösung u. Zersplitterung der Weltanschauung bedroht; denn päd. Ideale sind von der Festigkeit u. Einheit der weltanschaul. Orientierung abhängig. Die Pädagogik muß sich in höherem Maß als andere Wissenschaften an die Philosophie anlehnen, u. anderseits birgt jede umfassende Weltansicht gewisse päd. Grundforderungen, weil jede Weltansicht ein bestimmtes Bild vom Sinne u. Ziel des menschl. Lebens enthält, u. weil Bildung nichts anderes sein kann als die Konkretisierung einer letzten Ansicht vom Menschen.

IV. Bekämpfung: Bei dem allgem. Bewußtwerden der Kulturkrise nach dem Weltkrieg wurde die Schule der Kampfplatz der verschiedenen weltanschaul. Richtungen. Der Kampf galt dem Intellektualismus; an die Stelle der Überschätzung der materialen Bildungsinhalte soll die lebendige Erarbeitung der Inhalte durch die spontane Selbsttätigkeit des Individuums treten (Arbeitsunterricht). Freilich beruht die *Überbetonung* der Spontaneität wieder auf einer weltanschaul. Grundlage, nämlich dem Glauben an die kernhafte Güte u. genial. Veranlagung jedes Menschen.

Der Kampf galt ferner dem Geist des Individualismus, der durch wahre Gemeinschaft verdrängt werden sollte. Auch da steht im Hintergrunde wieder ein weltanschaul. Ideal, nämlich das des Sozialismus, der das Individuum zugunsten der größeren Gemeinschaft opfert. Die Folge ist die gänzl. Überantwortung der Schule an den Staat u. die einseitige Zielbestimmung aller Schulbildung als Bildung für den Staat. Dadurch soll dann gleichzeitig eine nationale Einheitsbildung gewährleistet

werden. Solch eine nationale Bildung, die den Staat als höchsten u. absoluten Wert setzt, muß notwendig mit allen religiösen Weltanschauungen in Konflikt geraten, die keinen irdischen Wert als höchsten anerkennen können. So hat letzten Endes die innere Krise der modernen Schulbildung ihre Wurzel in dem Mangel einer einheitlichen Weltanschauung oder Religion u. könnte nur dann behoben werden, wenn die Weltanschauung die ihr gebührende Stelle in der Schule einnehmen dürfte (s. Art. Weltanschauung u. Pädagogik).

Schrifttum: Das kath. Bildungsideal u. die B. Vorträge der Sondertagung des Verbandes der Vereine kath. Akademiker in Recklinghausen, hrsg. von B. Rosenmöller (1926); H. Rolle, B. Gesammelte päd. Aufsätze (1926); Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart u. ihr Einfluß auf das Bildungsideal (² 1927); — Möglichkeiten u. Grenzen der Päd. (1926); W. Saupe, Zur Überwindung der B. (1926); H. Getzeny, Die B. der Gegenwart u. der deutsche Katholizismus, in: Die Tat, Jhrg. 19, H. 6, S. 425—430 (1927). *P. Simon.*

Bildungslehre (Didaktik).

I. Aufgaben: Die B. oder «*Theorie der Bildung*» ist in ihrem Inhalt von dem Begriff der Bildung abhängig. So verschieden nun auch im einzelnen das Wort Bildung (s. d.) verstanden werden mag, immer wird es ein Dreifaches bezeichnen wollen: einmal den *Bildungsvorgang* oder die Formung des werdenden Menschen, insofern sie an einem Gegenständlichen erfolgt; dann das *Bildungsgut* oder dieses Gegenständliche selbst, soweit es als geistiger Besitz einem einzelnen, einer Gemeinschaft oder einer Zeit einen besondern Charakter verleiht; endlich den *Bildungsstand* oder die geistige Form, die Menschenwesen im Bildungsvorgang durch das Bildungsgut erhalten. So hat also die B. 3 Hauptaufgaben:

1. Sie hat das Wesen der Bildung (den Bildungsstand) herauszustellen u. kommt so zu einer Theorie von den *Zielen der Bildung*, wobei diese wieder als immanent, im Bildungsvorgang selbst gegeben, oder als transzendent, der Bildungsarbeit normativ gesetzt, erscheinen können.

2. Sie hat den Inhalt der Bildung (das Bildungsgut) in seinem innern Aufbau u. in seiner Bildungswirkung zu untersuchen.

3. Sie hat das Werden der Bildung (den Bildungsvorgang) in seinen sachl.-log., psycholog. u. soziolog. Voraussetzungen darzustellen.

Wird nun die B. im besondern als Theorie der öffentl. *Jugend-* oder *Volksbildung* ausgebaut, so verbinden sich mit diesen Wesensaufgaben zwei prakt. Rücksichten:

4. Sie hat das Bildungswesen, d. h. die äußere Organisation der Bildungsarbeit in Schulen, Bibliotheken usw. u. den innern Aufbau der Bildungssysteme in Bildungsprogrammen, Lehrplänen usw., zu behandeln.

5. Sie hat endlich das Bildungsverfahren, die Methoden u. Praktiken der Bildungsarbeit als Unterrichtslehre, Vortragstheorie usw. zu beleuchten.

II. Entwicklung: Diesem weiten Aufgabenbereich sucht die B. als päd. Disziplin in allmähl. Entwicklung gerecht zu werden. In der theoret. Behandlung überwiegt dann bald der eine oder der andere der genannten Gesichtspunkte. Am frühesten kam die B. als *Theorie des Bildungswesens* zur Entfaltung. *Platos* Staatsutopien u. *Aristoteles'* «Politik» enthalten ihre ältesten Darstellungen. Aber auch die Bildungsschriften des Mittelalters u. des Humanismus, von *Augustins* «De doctrina christiana» bis zu *L. Vives'* «De disciplinis» u. *Joh. Sturms* «De litterarum ludis recte aperiendis», sind wesentlich von bildungsorganisatorischen Gesichtspunkten her aufgebaut. Die Gegenwart pflegt diese Seite der B. vor allem in den Arbeiten der *Bildungspolitiker*, wie etwa *Lor. v. Steins* «Verwaltungslehre», die «Denkschriften» zur Reform des Bildungswesens u. die literarischen Veröffentlichungen führender Unterrichtsminister zeigen. — Neben dem organisatorischen kam in der B. bald der *rein didaktische* oder der *unterrichtsprakt.* Gesichtspunkt zur Geltung. Bereits die Rhetoriklehrer der Antike, bes. *M. F. Quintilian* in seiner «Institutio oratoria», brachten ihre Lehrerfahrung zur Darstellung. Nicht weniger gilt das von den Schulmännern des Mittelalters, aus deren Zahl *Hugo v. St. Victor* mit seinem «Didascalicon» hervorzuheben ist, u. von denen des Humanismus, deren unterrichtl. Technik *J. Wimphelings* «Isidonius germanicus» gut veranschaulicht. Die eigentl. Blütezeit der Didaktik aber ist das 17. Jahrh., das nicht nur die Lehrkunst der bekannten Didaktiker *W. Ratke, E. Bodinus, A. Comenius* u. a. hervorbrachte, das auch die einflußreichen *Lehranweisungen der Schulorden*, wie die «Ratio atque institutio» der Jesuiten u. die «Conduite des écoles chrétiennes» der Schulbrüder, in Wirksamkeit treten sah. Die jüngste Vergangenheit hat im Dienste der aufstrebenden Volksschule u. unter dem Einfluß *J. H. Pestalozzis* u. *J. Fr. Herbarts* u. ihrer Schulen das methodische Interesse beibehalten u. hat so die B. nahezu völlig in eine «*Unterrichtslehre*» umgewandelt. Augenblicklich macht sich eine Reaktion dagegen geltend. Die B. besinnt sich mehr u. mehr auf ihre *wesentlichen Aufgaben.* — Diese blieben zwar in der Vergangenheit nicht völlig unerörtert. Sie hatten aber ihre Heimstätte in philosophischen, vor allem *erkenntnistheoretischen* Schriften. Später trat die *psychologische* u. noch später die *soziologische* Forschung in den Dienst der B. So bereiteten Aufklärung u. Naturalismus die allseitige Untersuchung des Bildungsphänomens vor, die bereits der *deutsche Idealismus* (vgl. Herder, Goethe, Schiller, W.

v. Humboldt [Theorie der Bildung des Menschen, 1793]) in Angriff genommen hat, die aber im innerpäd. Denken bes. von *Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher* u. *Willmann* erstrebt wurde. Gegenwärtig steht die B. in Gefahr, über der grundsätzl. Erörterung des Bildungsphänomens die *prakt. Beratung der Bildungsarbeit* zu vernachlässigen. Dabei wird der *Bildungsbegriff*, meist unter dem Einfluß eines pantheistischen Weltbildes, das eine personale Sinngebung für Leben u. Erziehung ausschließt, so erweitert, daß er dem Begriff der Erziehung über- oder gleichgeordnet erscheint. Die also bedingte Ausweitung des Aufgabenbereichs unserer Disziplin findet sich ebenso in der *idealistischen* (vgl. *P. Natorp*) wie in der *kultur-* u. *wertpäd. B.* (s. *E. Spranger, Th. Litt, G. Kerschensteiner, A. Fischer* u. a.); sie ist aber auch der *sozialpäd.* «*Menschenformung*» *(E. Krieck)* nicht fremd. Daneben behauptet sich in der Fortführung der Tradition die andere Auffassung, daß in der B. nur *eine* Grundfunktion der Erziehung dargestellt werden soll, der dann die Lehre von der «*Pflege*» u. die von der «*Führung*» an die Seite zu treten haben.

III. Probleme: Die Einzelfragen der B. finden in diesem Lexikon gesonderte Behandlung. Die Lehre vom *Wesen der Bildung* gibt die Frage auf, ob denn unter Bildung (s. d.) das Ganze der Erziehung (s. d.) zu verstehen sei u. ob so in dem persönl. u. geschichtl. wandelbaren Bildungsideal (s. d.) das Erziehungsziel (s. d.) allseitig umschrieben werden könne. Es ist aber das Ideal vom gebildeten Menschen auch in seiner innern Struktur, in seinem Verhältnis zur Idee vom vollendeten, reifen, charaktervollen Menschen zu untersuchen; ebenso ist die Beziehung von Allgemeinbildung u. Berufsbildung, von Materialbildung u. Formalbildung, von Bildungsweite u. Bildungstiefe, von Bildungsstand u. Bildungsinteresse in diesem Zusammenhang zu beleuchten. — Die Lehre von den *Inhalten der Bildung* führt zu der Unterscheidung von Bildungsgütern u. Bildungswerten (s. d.), zur Frage nach der Korrelation der Gegenstände untereinander u. zur Entfaltung der menschl. Anlagen. Daraus ergibt sich ein Grundsystem der Bildungsinhalte, das dann in dem Lehrgut der einzelnen Schulen u. Bildungsinstitute seine zweckhafte Abwandlung findet. Die Anordnung dieses Lehrgutes für den Unterricht wird in der Theorie des Lehrplans (s. d.) erörtert; die Verwebung der mannigfaltigen Lehrinhalte zur Einheit der Bildungswirkung aber führt zu dem Begriff der Konzentration (s. d.). — Im Mittelpunkt einer praktisch gerichteten B. wird notwendig die Lehre vom *Bildungsvorgang* stehen, da sie zugleich das Bildungsverfahren (s. d.) bestimmt. Die psycholog. Analyse des Lehr- u. Lernprozesses kann den Faden der Untersuchung geben, doch sind daneben die soziolog. u. die sachlog. Gesichtspunkte von gleicher Bedeutung. Ist der Bildungsvorgang in seinem Kern ein Ergriffenwerden des Subjekts vom Objekt, so ist die Ichbeseelung des Lehrens u. Lernens oder die Spontaneität des Bildungsvorgangs, die in der Reformpädagogik mit den Forderungen der Aktivität (s. d.) oder des Arbeitsprinzips gemeint ist, oberster Grundsatz für die Bildungsarbeit. Die Lehre von der Aufmerksamkeit (s. d.), von der Spannung u. vom Fleiße, die Prinzipien der Anschauung (s. d.) u. der Apperzeption (s. d.) stehen lediglich in seinem Dienste. Das Heimatprinzip (s. Art. Heimatpädagogik u. Heimaterziehung) berücksichtigt neben den psychischen auch bereits die sozialen Bedingungen der Bildungsarbeit, da es die jeweilige Umwelt des Menschen in ihrem intellektuellen u. emotionalen Bildungswert auszunützen lehrt. Wesentlich den gegenstandslog. Voraussetzungen der Bildung wendet schließlich die Untersuchung des Wahrheits- u. Wertprinzips (s. Art. Wertpädagogik) die Aufmerksamkeit zu, da sie den Möglichkeiten nachgeht, wie im denkenden u. wertenden Lernen Überzeugung u. Gesinnung gestaltet werden können. Wie eine notwendige Zugabe zu diesem Teil der B. werden jeweils die päd. Folgerungen aus der Gedächtnisforschung der Psychologie angefügt werden müssen, die von der Festigung der Bildungsinhalte im Einlernen u. Wiederholen, im Einüben u. Ausüben handeln. — Wird in die B. auch das *Bildungsverfahren der Schule* einbezogen, so hat sie auch die Lehre vom Unterricht, seinen Lehrformen u. Methoden (s. jeweils d.) zu behandeln. — Die Lehre vom *Bildungswesen* endlich, die allerdings ihren systemat. Ort besser bei der Organisation des Erziehungswesens in der Lehre von der Pflege findet, hat sich mit dem Aufbau u. der Eigenart der Schulen (s. Art. Schulaufbau u. -organisation) u. der Einrichtungen für Volksbildung (s. d.) zu befassen. So kann die B. als die umfänglichste Teildisziplin der Pädagogik angesehen werden.

Schrifttum: O. Willmann, Didaktik als B. (^{5}1923); W. Rein, Päd. in systemat. Darstellung (3 Bde. ^{2}1911/12, I ^{3}1927); W. Toischer, Theoret. Päd. u. allgem. Didaktik (^{2}1912); P. Barth, Die Elemente der Erziehungs- u. Unterrichtslehre ($^{9 u. 10}$1923); H. Itschner, Unterrichtslehre (4 Tle. $^{2-4}$1922/23); H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit (2 Bde. ^{2}1922); E. Weber, Didaktik als Theorie des Unterrichts (1925); J. Wagner, Grundlegung der Bildungsarbeit (1926); G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung (^{2}1928); F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung (^{2}1929). *F. X. Eggersdorfer.*

Bildungsmittel.

I. Begriffliches: B. gegenüber *Erziehungsmitteln* (s. d.) *begrifflich* scharf auszuweisen, ist so gut u. so schlecht möglich wie die Unterscheidung von Bildung u. Erziehung über-

haupt. Wenn der sich anbahnende Sprachgebrauch allgemein wird, wonach Bildung die unter Verwendung eines wertvollen Kulturgutes zustande kommende Geistesprägung bedeutet, während Erziehung ohne solches Dazwischentreten durch unmittelbares Wirken von Personen oder Gemeinschaften auf den Zögling bedeuten würde (über die Möglichkeit dieser Unterscheidung vgl. 18. Jahrb. des Vereins für christl. Erziehungswiss. [1928] 159 ff., bes. 207, u. Art. Bildung I.), dann wären in erster Linie als B. anzusprechen die für die Zwecke der Bildung bereitgestellten, d. h. ausgewählten u. zugänglich gemachten, Objektivierungen der verschiedenen Kulturgebiete — gegenständl. B., in zweiter Linie die Maßnahmen behufs Erschließung dieser — funktionale B.

II. Gegenständliche Bildungsmittel: Zuvörderst wird man an das Buch denken, an Ausgaben (in Originalsprache oder Übersetzung, unverkürzt oder ausgewählt bzw. purgiert) von bedeutenden Werken der Literatur der verschiedenen Formen u. Gegenstände (nicht nur der Sprach*kunst*). Daneben spielte immer schon die Tonkunst (wenigstens das Lied) u. heute auch die bildende Kunst eine steigende Rolle, je mehr sie in guten Reproduktionen aller Art jedermann zugänglich wird, während ehedem die Originale auf Reisen (Mittel der «freien Bildung» im Unterschied zur schulischen) aufgesucht wurden. Grundsätzlich sind aber die Objektivierungen aller übrigen Wertgebiete (Wirtschaft u. Technik, Wissenschaft, soziale Kultur, religiöse Kultur) auf gleiche Stufe mit der Wort-, Bild- u. Tonkunst zu stellen, nicht nur deren literar. Darstellungen oder buchähnl. Reproduktionen. Heute kommen ganz neue, viel flüchtigere Objektivierungen oder Vervielfältigungsformen von solchen hinzu, das Lichtbild (s. d.) in seinen verschiedenen Formen, der Rundfunk (s. d.), vorerst für akustische, vielleicht auch bald für optische u. andere Erscheinungen.

Schulisch gesprochen u. damit wesentlich verengert, fällt B. weitgehend zusammen mit Lehrmittel (s. d.) für die einzelnen Fächer, wofern man mit diesem Worte nicht auch Tafel u. Heft, Griffel u. Feder u. die sonstigen Utensilien u. Materialien des Schulbetriebes mitmeint.

Freilich wäre auch dann nochmal zu unterscheiden zwischen B.n im engeren Sinne gegenüber bloßen *Schulungsmitteln*, eine Unterscheidung, die so gleitend ist wie der Unterschied zwischen Bildung u. Schulung.

III. Funktionale Bildungsmittel: In Analogie mit Erziehungsmitteln wird man nun aber nicht nur diese sachl. Träger von Kulturwerten als B. bezeichnen dürfen, sondern auch die verschiedenen Formen der Betätigung an ihnen, Akte des Bildlings wie des Bildners zwecks wirkungsvollen Erlebens der in den B.n obigen Sinnes beschlossenen Werte; so etwa neben das Hinführen, Aufmerksammachen das Geben der rechten Einstellung, wirksamste Darbietung, Herausheben des Wesentlichen, Maßnahmen für Fortdauer der Eindrücke (Formen des Einprägens). Das läuft also hinaus auf die einzelnen Komponenten des «Lehrverfahrens» u. auf die verschiedenen Abwandlungen dieser je nach Art des Bildungsgutes, also auf die sog. «Lehrformen». Man kann so den einzelnen Erziehungsmitteln ohne Mühe im Wesen nicht verschiedene B. an die Seite stellen, soweit sie nicht geradezu mit demselben Ausdruck hier wie dort bezeichnet werden: Gewöhnung — Schulung; Beschäftigung — Aufgabe; Willenskundgebung — «Impuls»; Selbstregierung — freie geist. Schularbeit. Disziplin, Überwachung u. Kontrolle, Lektüre u. Beispiel sind einige der beiden Gebieten gemeinsamen Mittel. Mit Beispiel sind natürlich nicht die Übungsbeispiele (Aufgaben) gemeint, sondern Personen, werthaltige Gestalten der Geschichte wie der Gegenwart.

Das führt zurück zur Frage der restlosen Durchführbarkeit der Unterscheidung von Bildung u. Erziehung auf Grund des eingangs erwähnten u. hingenommenen Unterscheidungsmerkmals. Man trägt kein Bedenken, den werterfüllten Lehrer den Trägern von Bildungswerten zuzuordnen u. ihn deshalb ein, u. zwar das wichtigste, Bildungsgut zu nennen. Dann müßte man ihn auch als das vornehmste B. bezeichnen, das zwar anders als die übrigen B. auf die Seele des Bildlings wirkt, aber doch im Wesen die gleiche Rolle wie jene spielt durch sein redend u. handelnd sich offenbarendes Sein.

Schrifttum: Die einzelnen Erziehungs- u. B. sind in den verschiedenen Spezialartikeln nachzusehen, werden auch in allen systemat. Darstellungen der Erziehung behandelt. Grundsätzl. Überlegungen dieser Art sind nicht üblich. Ich kann nur verweisen auf J. Göttler, System der Päd. im Umriß (4 1927) 90—109. *J. Göttler.*

Bildungs- u. Erziehungsrhythmus.

(R. = Rhythmus.)

I. Problemlage: Bildung u. Erziehung haben es mit dem dreigliedrigen päd. Akt zu tun: Mensch, Stoff, Lehrer. Der Lehrer nimmt eine Vermittlerstellung ein, sofern er die beiden Gegenpole Bildungsgut u. Mensch zu überbrücken hat. Der Mensch ist eine mit Kräften u. Anlagen ausgestattete, immanent abgegrenzte Wesenheit, die einem bestimmten Entwicklungs-R. unterworfen ist. Die Struktur des Bildungsgutes erfordert für das päd. Tun die Kunst, dem jeweiligen Entwicklungszustande des Kindes entsprechend u. in Rücksicht auf dessen Entwicklungs-R. das Bildungsgut an den Menschen heranzubringen. Nur so werden Verfrühen u. Verpassen in Bildung u. Erziehung hintangehalten, nur so wird es päd. ermöglicht, jedem das Seine zu geben, den päd. Takt zu wahren, d. h. die

Eigengesetzlichkeit der päd. Dinge — Mensch u. Kulturgut — schlechthin zu berücksichtigen.

II. Das Wesen des Rhythmus: R. schlechthin ist Regelhaftigkeit des Ablaufes einer Bewegung oder einer Wiederkehr bestimmter Momente, Zustände u. Phasen. Jede so gegliederte Strecke ist rhythmisch. Der Großteil der menschl. Bewegung, die Atmung, die Herztätigkeit, der Gang des Menschen ist rhythmisch. Ja das Dasein ist in seinen letzten unorganischen u. mechanischen Regungen im weiteren Sinn des Wortes rhythmisch. R. im allgemeinen bedeutet geregelte Gliederung von Bewußtseinseinheiten. Aus dem geregelten Wechsel zwischen starken u. schwachen Inhalten im zeitl. Ablauf einer Reihe der nämlichen Eindrücke entsteht rhythm. Empfinden. Kinästhet. u. akust. Empfindungen offenbaren am deutlichsten den R. Der R. ist gefühlsbetont u. mit assimilativ-assoziativen Vorstellungen verknüpft. R. ist also etwas dem menschl. Leben u. der menschl. Entwicklung immanent Wesenhaftes. R. ist so Lebensführung, Liniengebung, Lebensgestaltung u. Schöpfung. In der Seele des Menschen begegnet uns also R. in persönl. Eigenart als Bewegung gemäß der Eigengesetzlichkeit nach eigenen Zielen, worin sich Individualität offenbart. Der R. wird sonach der Treffpunkt, die Sammelweise der Mannigfaltigkeit, mit der das Leben u. alles Lebendige ausgezeichnet ist. In harmonischem Aufeinanderabgestimmtsein findet die Mannigfaltigkeit des Seins Zusammenklang u. die Verschiedenheit der Menschen ein Zusammengehen. Die rhythmische Anlage der Menschheit u. der Individualität verspüren u. sie bildnerisch wie erzieherisch berücksichtigen, das ist das Bestreben der Gegenwart.

III. Anwendung in Unterricht u. Erziehung: 1. Erziehung u. Bildung haben sich methodisch nach diesen Gegebenheiten — der R. hat in der geschaffenen Seele seine Ursache — zu vollziehen. Eigenwertige u. eigenartige Persönlichkeiten sind das Ziel der Erziehung u. Bildung. Deren Kräfte harmonisch u. zu höchster Leistungsfähigkeit zugleich zu entwickeln, ist die Aufgabe. Nichts Wesensfremdes u. Wesenverzerrendes schaffen durch Erziehung u. Bildung, das ist R. in der Pädagogik pflegen gemäß der allgem. päd. Forderung. Trotz der Harmonie unter den Menschen u. deren Kräften im allgem. verfügt der einzelne über seine spezifisch individuellen Anlagen. Hier entsprechend dem vorhandenen R. zu sondieren, zu schichten u. zu sammeln, das erweist die Kunst des päd. Taktes. Dem Schüler sind nur die Bildungsgüter zu bieten, die seinem jeweiligen Entwicklungszustande entsprechen. Eilt der Erzieher in seiner bildenden u. erziehenden Tätigkeit dem Entwicklungs-R. des Menschen voraus, so treten die Gefahren der Verfrühung auf. Die rhythm. Veranlagung des Menschen enthüllt sich als ein ökonom. Entwicklungsprinzip, sofern der angewandte R. zugleich sparsamsten Kräfteverbrauch bedingt. Anspannung u. Gebrauch der Kräfte nach u. im R. führt zu langsamerer Ermüdung. Die Pädagogik der Gegenwart setzt deshalb in den Unterricht selbst R., u. zwar in der ablösenden Einspannung körperl. u. geistiger Kräfte. Ja das starke Körpergefühl, das sich gern in rhythm. Bewegung äußert, greift in die Sphären des Geistigen hinüber, so bes. auf relig. u. erot. Gebiet. Diese auslösende Wechselwirkung des R. auf den menschl. Leib-Geist bedingt die Forderung, den Zögling in der Schule nicht nur unterrichtlich, sondern auch körperlich bildend zu fördern durch Einschalten von rhythmisch-turnerischen Übungen während des Unterrichts.

2. Zur Abhaltung körperlicher u. geistiger Schädigungen durch Nichtbeachtung des Prinzips der Kindgemäßheit u. durch Verfrühung ist sodann die Auswahl u. zeitl. Darbietung der Unterrichtsstoffe nach dem allgem. Erziehungsziel zu richten. Das Erziehungsziel verlangt eine im richtigen Gleichmaß entwickelte Persönlichkeit. Hier kann nur eine entwicklungsgetreue Pädagogik dem Entwicklungs-R. gerecht werden. Jedes Ich hat eine etwas andere leibl. u. geistige Gegebenheit, teils angeboren, teils erworben. Diese Sonderheiten u. Schattierungen der Individualität erkennen, anerkennen u. veredeln, einen Totaleindruck, eine intuitive Gesamterfassung der Kindesseele gewinnen u. nach dieser Erfassung den Menschen zur Reifung führen, das heißt den päd. R. verspüren. Nicht Einheits- oder Normalmenschen werden wir so anstreben, sondern die gegebenen Linien u. Züge in der seelischen Struktur des Kindes aufeinander abstimmen zur harmon. Zusammenwirkung. Die Art der Einwirkung muß der psychischen Differenzierung angepaßt sein u. der natürl. Aneignungsprozeß neuer Inhalte dem Entwicklungs-R. (s. Art. Entwicklung, geistige u. körperl.).

IV. Rhythmus u. Takt: Die Fähigkeit, den päd. R. zu verspüren u. zu pflegen, bekundet sich im päd. *Takt,* das ist in der Anpassung des erziehl. u. unterrichtl. Tuns an alle in der Kindesseele vorhandenen Gegebenheiten, was sich eben in der weisen Bemessung der Forderungen, in der Wahl der Methoden u. in der Beurteilung der Leistung nach dem vorhandenen Talent, dessen Entwicklungsganges u. rhythmischer Aufschließung zeigt. Mannigfaltigkeit ist Auszeichnung des Lebens, ist das Prinzip alles Lebendigen: Rhythmus. Jedem das Seine geben ist Aufgabe der Erziehung u. Bildung: Takt.

Schrifttum: K. Keil, Leitfaden für den rhythmischen Unterricht (1916); G. Klar, Der R. u. seine Bedeutung für den Unterricht (1917); R. Bode, Der R. u. seine Bedeutung für die Erziehung (1920); B. Koch, Der R. Untersuchungen über sein Wesen u. Wirken in Kunst u. Natur u. seine Bedeutung

für die Schule (1922); E. Jaques-Dalcroze, R., Musik u. Erziehung (1922); K. Bücher, Arbeit u. R. ([6]1924); R. Bode, R. u. Körpererziehung (1923); Rhythmik, Theorie u. Praxis der körperl.-musikal. Erziehung. Mit 62 Bildern (auf Tafeln), hrsg. von E. Feudel (1926); K. Hövels, R.-Eurhythmie, in: Pharus (1928).

F. Federhofer.

Bildungsverfahren.

B. ist in der Pädagogik keine besondere, von andern unterschiedene Weise der erzieherischen Betätigung, sondern ein Gesichtspunkt, unter dem jede päd. Beeinflussung steht; muß doch jede Einwirkung des Erziehers auf den Zögling b i l d e n d wirken. In dieser Funktion aber wird es durch Beziehungen charakterisiert, die jede Methode (s. d.) erfüllen muß, soll ihr bildender Einfluß zur Geltung kommen.

I. Ziel u. Normen: Das B. erstrebt nicht einen äußern, auf Nutzen u. Brauchbarkeit gerichteten Zweck, sondern besitzt sein *Ziel* in der innern Ausgestaltung, in dem Reichtum u. in der Harmonie des Geisteslebens. Es hat seinen Sinn darin, daß es im Dienste der *Persönlichkeit* steht, das Verhalten des Zöglings unter Aufrechterhaltung seiner Freiheit bindet u. es dadurch von Willkürlichkeit u. Zuchtlosigkeit befreit. Es übt eine formende Wirkung aus; das, was dem geistigen Leben Gestalt gibt, sind nicht Zwecke, nicht Vorteile, nicht Lust u. Genuß, sondern sind *Normen,* also Gesetze der Freiheit, deren Leugnung ein Selbstwiderspruch wäre. Und zwar sind die Normen des B.s die Normen des Geisteslebens überhaupt, die in der systemat. Einheit der Philosophie ihre wissenschaftl. Darstellung finden. Richtet man aber das Augenmerk auf den Bildungsbegriff, dann treten gewisse grundsätzl. Seiten bes. hervor.

1. Vor allem ist die Beziehung jeder Einwirkung auf die Bildung als Ganzes wichtig, ein Sachverhalt, den man als das T o t a l i t ä t s p r i n z i p der Bildung bezeichnet, der aber schon von dem päd. Grundbegriff der *Konzentration* (s. d.) umfaßt wird. Dieses Prinzip verlangt, daß in jedem einzelnen der Zusammenhang mit dem Ganzen wirksam ist, daß jeder Gegenstand über sich selbst hinaus auf weitere Aufgaben verweist u. die Vorbedingung für weitere Lehrschritte schafft.

2. Indem das B. dem Gegenstande u. seinen sich überallhin verzweigenden Beziehungen gerecht wird, erfüllt es auch die subjektiven Bedingungen, vermöge deren es einen jeden zum aktiven Ergreifen der Objekte der Bildung führen kann. Das Geistige als objektiver Bestand u. das subjektive Erleben stehen ja im Verhältnis gegenseitiger Zuordnung. Das B. rechnet also nicht mit einer Aneignung durch einen Vorstellungsmechanismus, sondern mit einem bewußten, aktiven Ergreifen. Es entspricht dem A k t i v i t ä t s p r i n z i p des B.s, daß der Lernende seiner Aufgabe handelnd gegenübersteht, wodurch eine Forderung, die bes. die Unterrichtsweise der *Arbeitsschule* (s. d.) zu erfüllen strebt, verwirklicht wird.

Dadurch ist es aber auch in einem andern Sinne Funktion einer Ganzheit. Es verlangt nicht nur erkenntnismäßiges Verhalten. Der Bildungsinhalt muß ja erstrebt werden, ist Objekt des Wollens u. als solches sittlich bedeutsam. Er verlangt innere Anteilnahme, hat also auch ein gefühlsmäßiges Verhältnis zum Ich. Dieser Zusammengehörigkeit gegenüber erscheint die Auseinanderfaltung des Seelischen in Denken, Fühlen u. Wollen als hinfällig. Gerade im Bildungsprozeß treten Gesichtspunkte hervor, in denen sich die Einheit des Seelischen offenbart. Das ist der Grund, weshalb man noch in einem andern (psycholog.) Sinne vom *Totalitätsprinzip* des B.s spricht.

3. Unbeschadet der Allgemeingültigkeit der Bildungsgegenstände ist nun der Akt der Erfassung ein einzigartiger, erfolgt in jedem einzelnen Falle in individueller Weise. Es ist keine absolute Gleichförmigkeit möglich u. auch nicht erstrebenswert. Nur das Ziel ist eindeutig, es muß aber in mannigfachster Weise durch das Denken aufgefaßt u. gestaltet werden. Indem der Lehrer darauf Rücksicht nimmt, genügt er dem I n d i v i d u a l i t ä t s p r i n z i p des B.s.

4. Die grundsätzlich bestehende Möglichkeit, daß jeder Gegenstand ein Bildungsziel werde, bedarf aber in Hinsicht auf das B. einer Einschränkung. Es läßt sich nicht jeder Gegenstand in gleicher Weise für jeden Schüler an jedem beliebigen Zeitpunkt fruchtbar machen. Der Lehrer muß die jeweilige Geeignetheit der Lehrstoffe im Gefühl haben. Er tastet gewissermaßen den ganzen Stoffbereich danach ab, wo in der augenblickl. Unterrichtslage die bildende Einwirkung auf die Schüler am sichersten zu erreichen ist. Er sucht auch die Weise zu finden, in der der Schüler am meisten von dem Stoffe angesprochen wird, in der er ihm in diesem Zeitpunkte bes. wichtig erscheint, u. erfüllt dadurch die Forderungen, die im A k t u a l i t ä t s p r i n z i p des B.s liegen.

5. Das Eingehen des Lehrers auf die individuellen Verhältnisse darf aber nicht Planlosigkeit zur Folge haben. Es wäre das Widerspiel jeder Bildung, von allem etwas u. im ganzen nichts zu bieten. Sie fordert vielmehr L ü c k e n l o s i g k e i t, die aber nicht mit einer starren Aufeinanderfolge der Lehrstoffe gemäß ihrer systemat. Anordnung verwechselt werden darf. Lückenlosigkeit ist nicht systemat. Vollständigkeit. Der Stoff wirkt bildend, wenn er in seinem Prinzip erfaßt wird, wenn er als notwendige Folge seiner Voraussetzungen erscheint. Dabei ist es durchaus nicht erforderlich, daß sich der Lernende über die letzten Grundlagen begrifflich klar sei u. ein formulierbares Wissen um sie besitze. Aber ein wort-

loses Verhältnis zu den Grundvoraussetzungen muß er haben, damit ihm von ihnen aus die Wahrheiten einleuchtend erscheinen, u. er in Rücksicht auf sie ein selbständiges Urteil fällen kann. Der Unterricht muß also dahin führen, wo es dem Schüler leichter möglich ist, eine Ordnung in ihrer Gesetzmäßigkeit zu überschauen, die Einzelheiten als Glieder einer Einheit aufzufassen u. als von einem Prinzip beherrscht zu erkennen. Er benötigt also gerade unter dem Gesichtspunkte der Lückenlosigkeit einen freieren Gang. Er fordert die Möglichkeit, individuell gestaltete Ausblicke u. Rückblicke vorzunehmen, an die dann die Kleinarbeit, die weitere Differenzierung u. Ergänzung bis in alle Einzelheiten anknüpfen kann. Lückenlos unterrichten heißt also nicht, alle Glieder eines Wissenszusammenhanges in systematischer Reihenfolge abhandeln, sondern so unterrichten, daß jede Einzelheit in ihrer funktionalen Beziehung zur Ganzheit u. zu dem in ihr wirksamen Prinzip erfaßt wird.

Da kein Gegenstand im Unterricht erschöpft werden kann, bleiben immer noch Lücken, d. h. es sind Aufgaben möglich, die nicht zur Durcharbeitung kamen, die aber zuweilen, etwa in einem Examen, zu Tage treten können. Weil sie aber im Prinzip, im Grundgedanken in den andern enthalten sein müssen, wenn anders der Unterricht erfolgreich war, muß der Schüler doch, wenn er auch die Lösung einer Aufgabe nicht präsent hat, in eine sachl. Unterredung darüber eintreten können u. den Weg zu ihrer Lösung zu finden wissen. So entfaltet bildendes Verfahren die *Leistungsfähigkeit* auch den nicht ausdrücklich behandelten Aufgaben gegenüber. Will es vor allem diese letztere steigern u. legt es auf präsentes Wissen geringen Wert, so genügt es dem *formalen* Gesichtspunkt des B.s. Eine Entartung des Strebens nach formaler Bildung durch Vernachlässigung des Gegenständlichen ist der *Formalismus*.

II. Bildungsverfahren als Kunst: Die Handhabung des B.s stellt an den Lehrer hohe Anforderungen. Es verlangt eine Einstellung, in der vielfach die gefühlsmäßige Stellungnahme zu der vorliegenden Aufgabe entscheidend ist, fordert eine Hingabe, die getragen ist von einer dem Künstlerischen verwandten Empfindung. Weil das persönliche Gefühl des Erziehers in der Abstimmung der Maßnahmen auf die individuellen Anforderungen des Augenblicks so wichtig ist, u. weil die Weise, wie der Lehrer den Gegenstand erlebt, für die Auffassung des Schülers von Bedeutung ist, kennzeichnet sich das B., unbeschadet dessen, daß nicht der ästhetische Genuß ihr Zweck ist, in gewissem Sinne als *Kunst*. Daneben ist aber nicht zu übersehen, daß das Können des Lehrers sich auch auf viele einzelne Handgriffe erstrecken muß, damit die päd. Einwirkung vorteilhaft vor sich gehe. Es gilt, eine durch die feststehenden Einrichtungen gebotene äußere Ordnung innezuhalten, den Ablauf des Übermittlungsprozesses durch Kunstgriffe zu unterstützen, die Disziplin zu handhaben u. im Interesse eines geläufigen Könnens geeignete Maßnahmen zu treffen. So hat auch das B. seine *Technik* (s. auch Art. Lehrformen). Aber auch sie darf dem Begriff der Bildung nicht widersprechen. Der Lehrer darf das, was die Sache verlangt, nie überschreiten u. muß auch im Schüler Verständnis für die äußere Ordnung zu wecken suchen. Die *Disziplin* (s. Art. Schuldisziplin u. Schulzucht) darf keine starre, keine sog. «eiserne» sein. Der Lehrer muß bedenken, daß der Schüler durch die Anteilnahme an der Sache selbst häufig in die Versuchung kommt, die Zurückhaltung in seinen Äußerungen, die er sich mit Rücksicht auf das Zusammenarbeiten vieler auferlegen muß, aufzugeben u. dadurch gegen die Disziplin zu verstoßen. Solche Übertretungen dürfen nicht auf eine Stufe mit andern gestellt werden. Der Schüler hat ein feines Empfinden dafür, wenn ihm in dieser Beziehung Unrecht geschieht. Ebenso empfindet er es, ob die Übung bis zur «mechanischen» Geläufigkeit, der sog. *Drill*, der Sache wegen vorgenommen wird oder aus Gewohnheit, aus Gedankenlosigkeit oder um mit Scheinerfolgen zu glänzen. Der Schüler fühlt sich dann durch ungerechtfertigte Forderungen bedrückt. Er hält den Kampf gegen den Lehrer für berechtigt u. setzt seinen Einwirkungen mehr oder weniger versteckten Widerstand entgegen.

Der beste *Erfolg des B.s* liegt dann vor, wenn es gelingt, die Bildungsarbeit an die Selbstbildungsbestrebungen des Schülers anzuschließen, so daß die Arbeit des Lehrers als *Unterstützung u. Hilfe* der Arbeit des Schülers erscheint. Der Lehrer muß die Aufgaben so an den Schüler heranzubringen wissen, daß sie ihm seine eigenen Aufgaben werden. Auch dem Bildungsinteresse, das nicht unmittelbar in den Dienst der Schulleistungen tritt, muß der Lehrer wohlwollend gegenüberstehen u. nur darauf achten, daß es nicht übermäßig die Kräfte in Anspruch nehme u. die Erreichung des Klassenzieles in Frage stelle. Eine Einwirkung auf das *freie Bildungsstreben* ist dem Klassenlehrer leichter möglich als dem Fachlehrer, weil er leichter einen Einblick in die geistige Gesamthaltung des Schülers gewinnt.

Weil die *autodidaktische Bildungstätigkeit* immer von dem Willen eines von der Sache selbst Ergriffenen getragen ist, also ein selbsttätiges Handeln voraussetzt, wird sie in der Gegenwart nicht selten überschätzt. Sie kann nur als Ergänzung schulmäßiger Bildung in Frage kommen, weil die Führung des Lehrers, der die Übersicht über den ganzen Bildungs-

weg hat, allein ein stetiges u. folgerichtiges Fortschreiten gewährleistet. Nur bei intellektuell u. moralisch sehr hochwertigen Menschen kann die Selbstbildung das schulmäßige Lernen einigermaßen ersetzen. Eine gewisse Angleichung der Formen schulmäßigen Lernens an das Verfahren bei freiem Bildungserwerb ist wohl zu befürworten. Es ist aber davor zu warnen, diese Analogie zu weit zu treiben. Die autodidaktisch arbeitende Klasse ist nicht, wie in Übertreibung eines guten Gedankens behauptet wird, ein Idealtypus; denn sie ist unkontrollierbaren Einflüssen ausgesetzt, unter denen bes. die schwächeren Schüler schwer leiden können. Der Lehrer ist u. bleibt der verantwortl. Führer der Klasse, der durch seine Überlegenheit die Gewähr für den Wert des B.s bietet. Er kann es aber nur, wenn er bemüht ist, immer tiefer in die Struktur der Bildungsgüter einzudringen, indem er unablässig an seiner *Fortbildung* arbeitet.

Schrifttum: F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts ([2] 1929); O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre ([5] 1923); G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung ([2] 1928).

O. Opahle.

Biographie.

B. (griech. = Lebensbeschreibung) ist die Darstellung der Bedingungen u. Voraussetzungen, der Entwicklung u. Auswirkung der charakterist. Eigenart u. Lebensform eines auf irgend einem Gebiete für die Gesamtheit oder für eine Gruppe tatsächlich oder vermeintlich bemerkenswerten Menschenlebens. Hinsichtlich des Verfassers unterscheidet man *Fremd-* u. *Auto-* oder *Selbst-B.n*, die wieder je nach der Darstellungsweise u. dem dadurch angestrebten Ziel referierend-erzählender, pragmatisch-belehrender oder genetisch-entwickelnder Art (schließlich auch eine Mischung dieser Arten) sein können. Die Lehre von den Bedingungen, unter denen, u. den Gesetzen, nach denen sich die einzelne Persönlichkeit entwickelt, nennt man *Biographik*.

Am ehesten beachtete man den Wert der B. für einzelne Unterrichtsfächer. Bei *Basedow, Herbart, Ziller, Willmann* u. *Biedermann* finden sich wertvolle Anregungen über die biographische Methode; mit ihr setzt sich in einem längeren Aufsatz «B.n im Unterricht» *Zillig* im Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik von W. Rein ([2] 1903) sehr kritisch u. in der Hauptsache ablehnend auseinander.

Im Folgenden soll nicht so sehr die rein *biograph. Methode*, die beispielsweise das gesamte Bildungsgut im Geschichtsunterricht lediglich nur durch B. zu vermitteln sich bestrebt, ein Standpunkt, den Zillig teilweise mit Recht bekämpfte, vertreten werden, sondern die mehr gelegentl. Verwendung der B. in den einzelnen Unterrichtsfächern, ihre Nutzbarmachung für die Fremd- u. Selbsterziehung der Jugend, für den Lehrer u. Erzieher u. für die Erziehungswissenschaft.

I. Biographie im Unterricht: Die Jugend verlangt frisch pulsierendes Leben, Bilder, abwechslungsvolle Handlungen, wahre, sprechende Gestalten, nicht alte Wendungen u. langatmige Nutzanwendungen. Personen, die schaffen, kämpfen, leiden u. siegen, ringen dem Jugendlichen immer mehr Teilnahme ab als abstrakte Darlegungen. Finden Lebensbilder das lebhafte Interesse der Jugend, so sichert sich der Lehrer durch ihre Darbietung zunächst die Teilnahme u. Aufmerksamkeit der Schüler, erleichtert diesen oft das Verständnis des Darzubietenden u. gewinnt schließlich bei entsprechend lebhafter Darstellung die Möglichkeit, auf Gemüt u. Willen einzuwirken, was die trockene Erklärung u. Erläuterung wohl nur selten vermag.

B.n u. biograph. Züge können rein *didaktisch* als Illustrationsbeispiel, Verdeutlichungsexempel oder Merkbeispiel verwendet werden, im *erziehenden* Unterricht aber die Jugend zum Nachmachen, zur Nachahmung, Angleichung, Beispielbefolgung oder Vorbildnachfolge anregen.

1. B. im Geschichtsunterricht: Nach lebendiger Darbietung einzelner Märchen- u. Sagengestalten wecken Lebensbilder von Männern u. Frauen des Schulortes, der Heimat u. Landschaft nach Vorschlag der preuß. «Richtlinien» (1925) beim Kinde am besten Interesse u. Liebe zur Sache, bahnen das Verständnis für geschichtl. Dinge an u. lassen ganz von ferne das Wesen des Historischen ahnen.

Im eigentl. Geschichtsunterricht wird neben den Bildern aus der griech. Zeit nutzbringend die eine oder andere Heldengestalt der griech. Freiheitskriege vorgestellt. Neben die Kulturbilder der röm. Zeit treten zweckmäßig bedeutende Persönlichkeiten aus der Zeit der punischen Kriege, charakterist. Vertreter aus der römischen Kaiserzeit. Der geschichtl. Gang der germanischen Frühzeit u. des Mittelalters läßt sich verdeutlichen an einem Chlodwig, Bonifatius, Karl d. Gr. u. den bedeutendsten Vertretern des deutschen Kaisertums u. des Papsttums. Reformation u. Gegenreformation, die Zeit der Einheitsbestrebungen u. des Kampfes um die Staatsformen lassen sich an typischen Vertretern klarmachen, Geistesströmungen an Dichtern u. Denkern veranschaulichen, Kapitalismus, Sozialismus, Industrialismus, Weltwirtschaft u. Proletismus an ihren spezifischen Verfechtern u. Führern illustrieren. An Mädchenschulen werden entsprechend bedeutende Frauen der griech., röm. u. deutschen Geschichte herangezogen. «Die Historie schaut dem Individuum ins Antlitz, die B. ins Herz!»

2. B. im Deutschunterricht: Im Anfangsunterricht verlangen die «Richtlinien» selbst als Schriften «Lebensgeschichtliches von berühmten Männern u. Frauen der Heimat u. der Landschaft» (223). «Geschichtserzählungen werden am besten als Lebensbilder gegeben» (226).

«Neben den Helden der Arbeit dürfen auch die Heldinnen der Arbeit u. des Duldens — gerade an Mädchenschulen —» nicht vergessen werden. In den oberen Klassen bemühe sich die Lektüre um das Verständnis «wertvoller Persönlichkeiten ... in Brief, Rede u. Tagebuch, auch B.n zur Einführung in charakteristisches deutsches Personenleben» (232). Für Lese- u. Schulbücher liegen in B.n noch wertvolle, ungehobene Schätze!

3. B. im Religionsunterricht: Stellt man mit Bussigel der Religion die Aufgabe, «im wunderbarsten Leben des Heilandes das höchste Evangelium zu entfalten, die innigen Beziehungen von Dogma u. Leben aufzudecken, an den Nachbildern Christi, den Heiligen, u. andern edlen Gestalten die Möglichkeit der Nachfolge Christi aufzuweisen u. gleichzeitig an den Entgleisten, Verirrten oder schuldlos Irrenden die Verkennung menschl. Bestimmungen zu zeigen», so ergibt sich sofort, daß auch die Katechese die B. zu ihrem Zwecke dienstbar machen kann. Nach den «Richtlinien» soll die kirchl. Heimatkunde einige Zeit- u. Lebensbilder aus Vergangenheit u. Gegenwart bieten, an einzelnen Bildern die wunderbare Ausbreitung, Festigung u. Wirksamkeit des kath. Glaubens darstellen u. durch Bilder christl. Helden vor allem aus der alten Kirche (Martyrer) für das Große in der kath. Religion begeistern. Der ganze kirchengeschichtl. Unterricht wird durch Kultur- u. Lebensbilder (Petrus, Paulus, Konstantin, große Kirchenlehrer, Martyrer, Einsiedler, Ordensgründer usw.) gleichsam gewürzt. Weniger bei Themen der Glaubens- u. Sakramentenlehre als bei histor. u. ethischen Stoffen findet die B. hier fruchtbare Verwendung. Die vorzüglich gezeichneten Bilder von Kindern, Frauen u. Männern des Alten u. Neuen Testamentes sind noch kaum verwertet!

4. Auch in den übrigen Fächern wollen die «Richtlinien» die B. benützt wissen. So sollen in der *Lektüre des fremdsprachl. Unterrichts* vor allem große Persönlichkeiten berücksichtigt werden; je nach der Fassungskraft soll die Jugend neben Werken vor allem Männer u. Frauen kennenlernen, die das griech., röm., deutsche, engl. oder französ. Wesen in charakteristisch reinster Form verkörpern.

Einzelzüge aus dem Leben von Dichtern u. Forschern, von Reisenden, Entdeckern u. Erfindern werden zweckmäßig in der *Literaturgeschichte, Erdkunde,* im *naturkundl.* Unterricht, *Musikunterricht* u. vor allem in der *Lebenskunde* verwertet.

II. Biographie u. Erziehung: Über das Unterrichtliche hinaus zeigt sich für jede Bildung u. Erziehung der bes. *erzieherische Wert* der B. Indem die Jugend mit wachsender Spannung Leben u. Wirken einer Persönlichkeit verfolgt, mit dieser ringt, kämpft, hofft, leidet, siegt, betet u. arbeitet, das Edle, Schöne u. Hohe an ihr hochschätzen, alles Unedle, Charakterlose verabscheuen lernt, löst sich bei ihr Bewunderung, die sich zur vollen Begeisterung u. Nachfolge steigert, oder aber Abneigung, Verachtung u. Verurteilung. Welchen Mut, welche Begeisterung u. Kraft holt sich oft die Jugend aus wirklich gut geschriebenen Lebensdarstellungen von Helden dieser Welt, Weltüberwindern, Weltbezwingern u. Heiligen des Himmels. Ihnen kommt beinahe der erzieherische Wert des Vorbildes u. des Beispiels (s. jeweils d.) zu, ganz bes. in den Zeiten der Stürme, Kämpfe u. Krisen u. in der Berufswahl. An guten Lebensbeschreibungen klärt sich zweifellos das Urteil der Jugend, bilden sich Gesinnungen, die ihre Entschließungen u. Handlungen beeinflussen u. wichtige Charakterzüge vorbereiten.

Daraus ergibt sich für Eltern, Lehrer, Erzieher u. Bibliothekare die wichtige Aufgabe, bereits ins empfängl. Kinderherz die Liebe zur biograph. Lektüre zu pflanzen, in Familie, Schule u. Volksbibliotheken gerade der biograph. Literatur bes. Aufmerksamkeit zu widmen u. den Knaben u. Mädchen zu richtiger Zeit das Passende in die Hand zu geben. Dabei empfiehlt es sich, bei Rückgabe der B. sich mit dem Jugendlichen noch einmal kurz darüber zu unterhalten, nach den wesentl. Zügen des Bildes u. dem Charakteristischen zu fragen u. ihm den einen oder andern Zug als bes. wichtig vor die Seele zu stellen.

III. Methodische Forderungen: Nutzen u. Erfolg wird aber die B. nur dann stiften, wenn die *subjektiven* (im Jugendlichen) u. *objektiven* (in der B.) *Voraussetzungen* gegeben u. beachtet werden u. für richtige Auswahl u. Darbietung Sorge getragen wird:

1. Soll der Jugendliche durch die in der B. geschilderte Verhaltungsweise hindurch die Werthaftigkeit dieser Person einsehen u. zur Nachfolge angeregt werden, so muß das dargestellte Leben zunächst selbst *werthaltig* sein; der Personwert wird nach den Untersuchungen von *K. Haase* um so eher erfaßt, je *vollständiger* die Ausdruckssphäre der dargestellten Person gegeben ist; um so stärker ist auch entsprechend der umfassenderen u. intensiveren Einsicht die Wirkung: je reiner, übereinstimmender, konsequenter die Verhaltungsweisen (Ausdrucksqualitäten), kurz, je *geschlossener* die Person vor uns steht, um so sicherer u. tiefer wird sie erfaßt u. zur Nachfolge anregen. *Histor. Zuverlässigkeit* u. *Wahrheitstreue* — rechnet man sie nicht ohne weiteres zum Wesen der B. — brauchen ihrer erzieherischen Wirksamkeit wegen nicht gefordert zu werden. Die dargestellte Person wirkt ja nicht durch die historisch verbürgte Handlungsweise, sondern durch die dahinter durchsichtig gewordene persönl. Güte, den tiefsten Quell aller ihrer Verhaltungsweisen.

In dieser Tatsache liegt der erzieherische Wert u. die Anregungsmöglichkeit zur Nachfolge, die von Gestalten der Dichtung, des Märchens, der Sage u. der Legende ausgeht, vorausgesetzt, daß sie überhaupt innerlich Mögliches als Ausfluß eines personenhaften, harmonischen Seinsbildes darstellen.

2. Die Tatsache, daß nicht jede B. jeden anspricht, daß wir auswählen, führt uns auf subjektive Bedingungen. Das Erlebnis des «*Ebenso-Handeln-Könnens*» ist nach K. Haase nur dort von Belang, wo es sich um ein Nachmachen, um ein Kopieren, um ein getreues Nachahmen einer Handlung oder eines Beispiels handelt. Die Wahl eines Vorbildes zur Nachfolge u. damit die Auswahl geeigneter B.n ist allein durch *Umfang* u. *Intensität des Erfassens u. Erlebens* der sittl. Werthaftigkeit der Person bedingt. Daneben sind *Zuneigung* u. *Abneigung* bezüglich des *Geschlechts*, des *Alters* u. der *Rasse* zu beachten.

3. Aus dem Vorhergehenden ergeben sich ohne weiteres die Prinzipien für die Auswahl u. Darbietung der B.: a) sie hat zu erfolgen je nach dem angestrebten *Zweck* u. *Ziel* (Nachmachen — Nachfolge) u. entsprechend der *Könnens-* oder *Einsichts-* u. *Erlebnisstufe* u. der *Zu-* u. *Abneigung* des Jugendlichen; b) das Lebensbild muß *fachkundig* bearbeitet u. in *anschaul.* Form u. *spannender* Gestaltung dargestellt werden; c) biograph. Lektüre oder mündl. Darbietung muß gut *vorbereitet*, zu geeigneter Stunde, am richtigen Ort *dargeboten* u. erzählt werden, u. zwar frei u. fließend, klar u. deutlich, schlicht u. einfach, warm u. wahr u. insbes. anschaulich sowohl in Bezug auf die innern Tatsachen u. Gestalten als auf die geistigen Regungen, Gemütsbewegungen, Gesinnungen u. Beweggründe. Am besten wird stets mit der äußern Erscheinung begonnen u. Zeit u. Ort beschrieben, wann u. wo sie gelebt; dann werden die Personen handelnd eingeführt, so daß das Kind hört, was sie geschaffen oder zerstört, u. voll Bewunderung zu ihnen aufschaut oder sich mit Abscheu von ihnen wendet; d) vor allem ist auf *psycholog. Tiefe* der Darstellung, auf *ausführl. Schilderung* gerade kleinster Einzelzüge besonderer Wert zu legen u. auf *Verstehen* u. *innerste Anteilnahme* bei den Jugendlichen zu achten. Einzelne biograph. Züge hat man immer mit Vorliebe beachtet. Das zeigen die vielen *Exempelbücher*, die aber leider nur allbekannte lebensgeschichtl. Züge in Umlauf setzen, ohne das ganze Leben genau zu kennen oder gar genaues Material zu liefern; e) biograph. Lektüre, diese gleichsam *seelische Fühlungnahme* mit großen Menschen, wird bes. anregend u. wirksam sein, wenn sie Charaktere unserer Weltanschauung zeichnet; dieser Satz gilt um so mehr, je unreifer u. unkritischer der Leser ist; f) mit der Wahrung dieser Grundsätze verträgt sich sehr wohl ein zielbewußtes Erziehen zu biograph. Lektüre u. ein allmähliches Hinführen, ein Lenken in jene Lebenssphäre u. Wertgebiete, denen die Gesamtbildung u. Erziehung eines Individuums zustrebt.

IV. Pädagogische Auswertung: *Eltern, Lehrer, Erzieher* u. *Erziehungswissenschaft* entnehmen der biograph. Literatur wertvolle Erkenntnisse u. Anregungen:

1. Registriert das Tagebuch (s. d.) gleichzeitig den Entwicklungsgang, so führt die B. nachträglich, auf einem Höhepunkt angelangt, Buch darüber. Oft ist sehr gut ersichtlich, wie die Entwicklung des Jugendlichen verlief, welche Faktoren fördernd oder hemmend waren, wie erzieherische Eingriffe aufgenommen wurden, wie die oder jene päd. Maßnahme (Lob, Strafe, Tadel) bekommen hat, u. wie sie sich auswirkte, wie die Jugend sich gibt, u. wie sie sich behandelt sehen möchte, schließlich wie sie den Lehrer u. Erzieher beurteilt. Kein Erzieher sollte sich diese Quelle der Anregung u. Belehrung, wie sie bes. in autobiograph. Zeugnissen über Jugend- u. Schulzeit vorliegt, entgehen lassen. Hier ist gelebtes Leben! Biograph. Lektüre macht mit der Kindesseele vertraut. Da kann man die verschiedenen Temperaments- u. Charakteranlagen lernen: den «feurigen Brausekopf Ketteler», den «sitzengebliebenen Overberg, Vanney u. Wundt», den «unausstehlichen Diepenbrock-Jungen», den «schatzgräberspielenden H. Schliemann», den «Springinsfeld der Lausbubengeschichten», den «Waldler-Bua» u. das «naschende Leckermäulchen». — Erst recht müssen wir aufhorchen, wenn ehemalige Schüler selbst berühmte Philosophen, Pädagogen u. Schriftsteller geworden sind, ihre eigenen Kindesgeschichten niederschreiben u. dabei berechtigte, aber würdige Kritik an ihren Lehrern u. Erziehern üben.

Aus *Kriminal-* u. *Verbrecher-B.n* lernt man den Entwicklungsgang, die prakt. Kniffe u. Griffe jugendl. Taschendiebe, die sittl. Tragödie eines Stadtfrüchtchens, das hin- u. herschwankt zw. Reue, Besserungsanläufen, Rückfällen u. schließlich endgültigen Zusammenbruch erleidet.

2. Manche Selbst-B. ist geradezu eine Fundgrube für Jugendkunde, Jugendpsychologie u. Milieukunde. Das biograph. Schrifttum hat wesentlich dazu beigetragen, dem kindl. Seelenleben in weitesten Kreisen feinfühliges Verständnis entgegenzubringen. Über Erziehung, Bildung, Erziehungsprinzipien, aber auch Erziehungsfehler finden sich oft die treffendsten, gediegensten Betrachtungen, die fruchtbarsten Anregungen u. anschaulichsten u. lehrreichsten Beispiele, die freilich wegen der vorhandenen Fehlerquellen kritisch zu behandeln sind.

3. *J. Ziehen* hat zum ersten Mal auf die Bedeutung der B. für die schulgeschichtl. For-

schung hingewiesen. Mehr als Alte-Herren-Listen ist die B. im Kampfe um die Gleichberechtigung verschiedener Schularten ein geeignetes Mittel, «wenn man, über die bloße Vorführung des Datums aus der Abiturientenliste hinausgehend, vom Standpunkt der biograph. Wissenschaft aus näher nachprüft u. seinen Wert durch Einzelheiten aus der Entwicklung der Persönlichkeit des Schülerzeugen zu erhöhen sucht». Ziehen möchte solche Arbeit über die schulpolit. Kämpfe hinaus vor allem in den Dienst schulgeschichtl. Forschung gestellt wissen. In der Tat ergibt sie, «zweckmäßig organisiert, ein unvergleichlich wertvolles Material für die innere Geschichte des höheren Schulwesens, die aus den Lehrplänen, den Lehrbüchern u. den method. Schriften nun u. nimmer ausreichend erkannt werden kann». Am fruchtbarsten wäre natürlich eine solche Arbeit bei autobiograph. Zeugnissen ehemaliger Schüler. Wollte man den Schatz, der in der Fülle eigener Aufzeichnungen bedeutender Männer über ihre Schulzeit enthalten ist, heben, so würde zweifelsohne das Bild der innern Geschichte unseres Schulwesens an Farbe u. Reichtum charakterist. Züge gewinnen. Päd. wirkungsvoller als Alte-Herren-Listen, Nekrologe u. vor allem die jährlich üblichen Schulprogramme u. kurzen Notizen im Schulbericht wären vielleicht aus besonderem Anlaß sich ergebende kurze B.n früherer Schüler, die im Leben Bedeutendes geleistet haben.

4. Schließlich fällt dem Lehrer u. Erzieher aus fleißiger biograph. Lektüre eine Fülle von Gedanken, Motiven u. Anregungen für sein persönlichstes Innenleben in den Schoß. Aus guten Lehrer- u. Erzieher-B.n gewinnen wir eine hohe Auffassung von der Wichtigkeit u. Verantwortlichkeit unseres Berufes; in bedrückten u. mißmutigen Stunden machen sie uns das Herz groß u. weit, stecken uns neue Ziele u. geben oft wirksamen Ansporn.

5. Wer das biograph. Schrifttum aufmerksam verfolgt, dem wird auffallen, wie wenig oft gerade den päd. Gesichtspunkten Rechnung getragen wird. Die Schulzeit ist vielfach sehr kurz u. wenig tiefgehend behandelt. Es ist dringend zu wünschen, daß Lehrer u. Erzieher selbst diesem Mangel der biograph. Literatur u. Forschung gegenüber helfend eingreifen. Sie erweisen der Sache einen Dienst u. gewinnen selbst für die eigene Arbeit wertvolle Anregungen.

Schrifttum: J. Spieler, Der Wert biograph. Lektüre für Erziehung u. Unterricht, in: Die neue deutsche Schule, Jhrg. 3, H. 12, S. 988—997 (1929), wo die einschlägige Literatur verzeichnet u. verwertet ist.

J. Spieler.

Biologie u. Pädagogik.

I. Biologie ist Lehre vom Lebendigen. Als solche hat sie ihre eigene Betrachtungsweise u. ihren eigenen Gegenstand. Im System der Wissenschaften taucht hier zuerst der Begriff des Individuums u. der einer in sich geschlossenen, durch innere Gesetze beherrschten Ganzheit auf. B. setzt physikalisch-chemische Einsichten, Gesetze, Tatbestände voraus, ohne dadurch (wie man sich allgemach nach einer Ära des naturwissenschaftl. Imperialismus überzeugt hat) ihren Gegenstand erschöpfen zu können. Anderseits reicht das Gebiet der B. auch nicht weiter als das Gebiet des durch Gesetze, wenn schon spezifischer Art, gebundenen Lebens, d. h. dem Wissen von der unbelebten Natur gegenüber tritt hier nun die Kategorie des Zieles (der Richtung, der Entwicklung, Anpassung usf.) auf; aber die des Zweckes (der Handlung, noch mehr selbstverständlich der Freiheit) bleibt außer Spiel. Ohne daß weiteres Eingehen auf diesen Punkt möglich wäre, sei auf die grundsätzlich alles bloße Leben vom seelisch-geistig «Gesteuerten» unterscheidende Tatsache der Kultur verwiesen: kulturellen Fortschritt, Tradition von Generation zu Generation usw. kennzeichnet erst den Menschen. Daraus folgt, daß B. als Lehre vom Lebenden für alles Wissen um den Menschen u. alles Handeln an ihm bedeutungsvoll sein müsse, aber keines der beiden zureichend grundzulegen imstande sein könne. Die Bedeutung liegt darin, daß der Mensch als leib-seelische Einheit in seinem Verhalten wesentlich auch vom Leiblichen her bestimmt ist u. seine körperl. Beschaffenheit in vieler Hinsicht Voraussetzung für die Entfaltung seiner spezifisch menschl. Eigenschaften u. Funktionen abgibt, was durch die Vergegenwärtigung von Tatsachen wie die der Idiotie ohne weiteres klar wird.

II. Biologie u. Pädagogik stehen nun in solcher Beziehung zueinander: Erziehung darf nicht über die durch Bedingungen des lebenden Organismus gesetzten u. in biolog. Wissen erkennbaren Schranken hinaus ihre eigensten Ziele verwirklichen wollen, sie darf aber anderseits auch nicht sich ihre Zielsetzungen u. Maßnahmen von der B. vorschreiben lassen. Zu dem letzteren Punkt sei bedacht, daß speziell in sittl. Beziehung die Pädagogik Ziele verfolgen muß, die, rein biologisch gesehen, als widersinnig erscheinen möchten. Das Opfer, sogar das des Lebens im Dienste eines Ideals, ist in biolog. Kategorien überhaupt nicht faßbar; wo eine «biolog. Ethik» etwa solches unternehmen wollte, gelangte sie entweder zu äußerst gezwungenen u. widerspruchsvollen Konstruktionen oder war genötigt, ihren eigenen Voraussetzungen untreu zu werden u. ganz unbiolog. oder überbiolog. Gesichtspunkte einzuführen (z. B. *E. Becher*, Darwinismus u. Ethik [1909]; vgl. dagegen *O. Hertwig*, Zur Abwehr des ethischen Darwinismus [1918]). Ganz ebenso muß es einer nur biologisch gerichteten Pädagogik notwendig ergehen; sie kann, weil

rein naturalist. Denken entsprossen, auch nur mit dessen Kategorien operieren. Darum ist auch eine psychoanalyt. Pädagogik (s. d.), wenn sie aus ihrer Grundanschauung allen Forderungen an Pädagogik u. deren Fundierungen glaubt genügen zu können, auch abgesehen von ihren besondern Irrtümern u. den darin liegenden Gefahren, ein Widerspruch in sich selbst. Psychoanalyse als reiner Naturalismus muß sich als für die wesentl. Aufgaben aller Pädagogik ungenügend erweisen. Dieses grundsätzl. Ungenügen schließt nicht aus, daß auch hier manche verwertbare Einzelerkenntnis (wenn sie einmal ihrer spezifischen Einkleidung beraubt wäre) gefunden werde, noch weniger, daß biolog. Einsichten im Rahmen einer übergreifenden Pädagogik Verwendung fänden. Dies ist sogar unerläßlich, wenn anders Pädagogik ihrer Aufgabe, den ganzen, also leib-seelisch-einheitl. Menschen zu gestalten, soll gerecht werden können. Biolog. Gesichtspunkte beherrschen zunächst einmal die Erscheinung des Kindes in jenen ersten Monaten, da eigentl. Seelenleben nicht merkbar u. eine Beeinflussung auf diesem Wege nicht möglich erscheint. Inwieweit die Behauptung freilich zutreffe, daß das Neugeborene u. der Säugling «nur ein kleines Tier» sei, ist sehr fraglich. Aber die Hauptsorge der Erziehung richtet sich hier auf das Leibliche u. ist biologisch (hygienisch, medizinisch) orientiert. Die in diesen Zeiten vollkommene Vorherrschaft des Leiblichen nimmt im Lauf der Entwicklung mehr u. mehr ab, ohne daß je eine völlige Einflußlosigkeit Platz griffe. Eine gewisse Abhängigkeit von körperl. Momenten bleibt dauernd bestehen. Es ist für die Pädagogik wichtig, um solche typische Abhängigkeiten u. um ihre abnormen Varianten zu wissen. Diese prakt. Kenntnisse sind bedeutungsvoller als die doch sehr hypothetischen Lehren über leib-seelische Zusammenhänge (Hirnfunktionen in ihrer Beziehung zu geistigen Leistungen u. dgl.). Biolog. Kategorien, denen auch Pädagogik Rechnung tragen muß, sind etwa: Konstitution, Abhängigkeit der seelisch-geistigen von der körperl. Entwicklung (sowohl im Sinne des zeitl. Zusammenhanges als auch der Entwicklungshöhe: Mindersinnige, Debile, Hirnkranke, solche mit Störungen im Bereiche der innersekretorischen Apparate), Ermüdung u. Erholung, Trieb, Geschlechtlichkeit (als solche u. in ihrer Auswirkung im Erleben beider Geschlechter). Eine einigermaßen vertiefte biolog. Einsicht wird auch dazu verhelfen, nützlichem Einfluß von Umweltsfaktoren naturhafter Art (Klima, Wetter, Temperatur) u. innern biolog. Wandlungen (Pubertät, Rekonvaleszenz usw.) Rechnung zu tragen. Ungeachtet der Bedeutung aller dieser Dinge muß Erziehung dahin streben, den Menschen mehr u. mehr von rein biolog. Bedingtem unabhängig zu machen; dies wird weder dadurch erreicht, daß man ihn als das Produkt oder die Resultante von Trieben auffaßt, die im «Es» ihr Wesen haben, u. ihm eine entsprechende Meinung von seinem eigenen Wesen beibringt, noch indem man der Erziehung eine metaphysische Vergottung des «Lebens» nach Art von *L. Klages* zu Grunde legt, noch auch, indem man das Biologische ignoriert oder entwertet. So wie B. zu Anthropologie (s. d.) oder zu Psychologie u. ihrer Anwendung im Verhältnis der Fundierung steht, so verhält es sich auch mit dem Organismisch-Leiblich-Triebhaften gegenüber dem Seelisch-Geistigen im Menschen. Biolog. Einsichten sind als solche nicht Leitlinien der Pädagogik, als ob sie ihr Ziele vorschreiben könnten, sondern Anweisungen auf nutzbare Wege u. zu verarbeitendes Material. Daß es für Erziehung keine absolute Bindung zwischen seelischer u. körperl. Beschaffenheit geben könne, daß vielmehr jede Art dieser der Gestaltung der sittl. Person einen beträchtl. Spielraum lasse, ist eine der wichtigsten Einsichten. B. bleibt, trotz ihrer Unterschiedenheit von Chemie u. Physik, letzten Endes in engster Bindung mit Naturwissenschaft. Eine rein naturwissenschaftl. oder biolog. Psychologie (s. d.) ist ein Unding, dessen Möglichkeit heute nur von wenigen u. von diesen anscheinend nicht so sehr aus spezialwissenschaftlichen, als vielmehr aus weltanschaul. Motiven vertreten wird. Das gleiche gilt für den Unbegriff einer «*biolog. Pädagogik*». Eine (teilweise) Unterbauung durch biolog. Erkenntnisse ist notwendig u. hat nie gemangelt; diese Teilvoraussetzungen zur Grundlegung u. zum Wesen des Ganzen machen, heißt den Sinn erzieherischer Aufgabe u. die Stellung der Pädagogik im Gesamtzusammenhang unseres Wissens u. Könnens völlig verkehren. Viel näher als rein biolog. Betrachtungsweise steht dem Pädagogischen die ärztliche, welche wie jene auf den «ganzen Menschen» gerichtet ist, wie denn auch die Praxis beider sich mehrfach überschneidet (z. B. Heilpädagogik, Sporthygiene u. dgl.). Soll biolog. Pädagogik nicht mehr besagen als Bedachtnahme auf physiolog. Bedingungen u. Erkenntnisse, so ist sie eine Trivialität, die besonderer Erwähnung überhaupt nicht bedarf; will das Wort aber eine eigene Richtung u. spezifische Grundlegung der Wissenschaft wie der Praxis der Erziehung besagen, so enthüllt es sich als ein in sich widersprechendes, bestimmten außerwissenschaftl. Zeitströmungen entsprungenes Schlagwort. Wird unter biolog. Einstellung eine solche verstanden, welche den Gesetzen des Lebens als solchen Rechnung tragen will, so hat niemand dies von je so sehr getan wie der Pädagoge; soll das «Leben» damit zum letzten Grundsatz u. Ziel erhoben, irgendwie absolut gesetzt werden, so verfällt Erziehung letzten Endes

einer nur materialist. u. hedonist. Auffassung. Jede Pädagogik, welche sich ihrer Beziehung zu «Geisteswissenschaften» bewußt ist u. ihre Aufgabe auch als eine geistige auffaßt, wird einer allzu engen Verquickung mit B. aus dem Wege gehen müssen, wenn sie sich nicht selbst untreu werden soll. So bleiben biolog. Erkenntnisse in dem oben genannten Sinne bloße Teilerkenntnisse, für Pädagogik berücksichtigungswürdig; aber sie machen nie ihr Ganzes aus. Heutzutage hat eine biolog. Psychologie u. Pädagogik, wie man ehedem sie erhoffte, keine Bedeutung mehr. Der amerikan. Behaviorism scheint bis nun keine Anwendung auf Pädagogik gefunden zu haben. Nur in Gestalt der Psychoanalyse u. als solche einigermaßen verkleidet, gewinnt diese biolog. Richtung Anhänger. Über den biolog. Unterricht s. Art. Naturkundl. u. naturwissenschaftl. Unterricht.

Schrifttum: H. Muckermann, Rassenforschung u. Volk der Zukunft. Ein Beitrag zur Einführung in die Frage vom biolog. Werden der Menschheit (1928); P. Brohmer, Die Weiterbildung des Lehrers in B., in: Päd. Warte, Jhrg. 33, H. 19, S. 1019—1023; Ph. Depolla, Über die biolog. Grundlagen der Erziehung, in: Unterrichtsbl. für Mathem. u. Naturwiss., Jhrg. 34, H. 3, S. 75 bis 79; J. Kretzschmar, Biolog. Notwendigkeit u. prakt. Päd., in: Ztschr. für päd. Psychologie, Jhrg. 28, H. 3, S. 130—140; Kurz, Mehr biolog. Erziehungs- u. Unterrichtsmethoden, in: Die neue deutsche Schule, Jhrg. 1, H. 6, S. 335—345; H. Lungwirt, Psycho-B. u. Päd., in: Geisteskultur, Jhrg. 36, H. 3/4, S. 121—130. *R. Allers.*

Biologie u. Psychologie.

[B. = Biologie, b. = biologisch, P. = Psychologie.]

Ist B. Erforschung des Lebendigen überhaupt, so wird P. ein Teil davon. Soweit gefaßt, wird der Ausdruck sinnlos; b.e P. bedeutet vielmehr: Erklärung des Seelischen aus dem Biologischen (im engeren Sinne), oder: Versuch der Vereinigung beider Gebiete in einem einheitl. System, wobei die Führung dem Biologischen bleibt, die Kategorien wesentlich von dorther genommen werden. Eine dritte aussichtsreichere Möglichkeit, aber höchstens ansatzweise verwirklicht, wäre die Wahrung der kategorialen Selbständigkeit der zwei Gebiete bei Vereinigung zu einem Seienden, der Zusammenhang wäre dann als Analogie der Strukturen da u. dort zu sehen, wobei die im Seelischen als die reichere gedacht werden könnte. Auf solche Anschauung tendiert in etwa *K. Bühler*, deutlich *E. R. Jaensch, O. Schwarz*, von Pathologie ausgehend: *K. Goldstein*. Die Vorherrschaft der b.en Kategorien in der P. ist eine Auswirkung der Anfangsstadien experimenteller P., der auf «Psychophysik» (s. d.) abgestellten Forschungsrichtung *G. Th. Fechners* u. *W. Wundts*. In dem Maße, als B. ihre Selbständigkeit verlor u. sich als Teil «exakter» Naturwissenschaft empfand, wandelte sich der Begriff einer b.en P. mehr in den einer «naturwissenschaftlichen», deren Ansprüche u. zugleich Ungenügen die Reaktion der «Verstehenden» oder «geisteswissenschaftl.» P. auslöste (vgl. dazu *Driesch, K. Bühler, Störring*, für die Problemgeschichte bes. *Seifert*, ferner *Tumarkin*). Daß b.e Erkenntnisse in der P. zu verwerten sind, wird nie bestritten. Fraglich ist nur die Stellung des Biologischen innerhalb der P. *Driesch* leugnet die Möglichkeit gemeinsamer Kategorien, während andere die Gleichartigkeit des somat. u. psych. Geschehens betonen, zumindest versuchen gemeinsame Phänomene u. Begriffe aufzuzeigen. Dies entweder nach Art des Naturalismus, der im Seelischen dieselben Gesetzlichkeiten wie im Körperlichen u. Physikalischen sehen will. In diese Richtung weist die «Gestaltpsychologie» (s. d.) der Berliner Schule. Hier wird «Gestalt» zur Grundkategorie von Sein u. Geschehen überhaupt, ohne wesentl. Differenzierung verschiedener Seinsebenen. Vorsichtiger gehen jene zu Werke, welche gewisse Ähnlichkeit feststellen u. daraus die b.e Bedingtheit, oder mehr noch, die letztlich b.e Natur des Seelischen ableiten. In etwa gehört schon *W. James* hierher, insbes. durch seine Auffassung der Affekte als Erfahrung körperl. Veränderungen, ferner die vielen, welche in den b.en Vorgängen das «Eigentliche» der seelischen sehen. Die allgemeinste Verhaltensweise des Lebenden, in beiden Sphären, erblickt *K. Groos* im Reiz-Reaktionsschema, wobei er wie *James* den b.en Begriff des Reflexes zugrunde legt. Dies tut auch vielfach die Psychopathologie, dieses Schema mit dem der Assoziations-P. verbindend, so *Wernicke* u. in einiger Abwandlung auch die Psychoanalyse *Freuds*. Wiederum anders die neueren Richtungen, welche wie *Kretschmer* eine «Affinität» von Körperbeschaffenheit u. Seelenartung entdecken wollen *(G. Ewald)*, dabei aber nicht mehr Einzelphänomene, sondern Eigenarten des Gesamtverhaltens b.e Gegebenheiten zuordnend. Eine Verbindung der so entstehenden somatisch fundierten Typologie mit den Gesichtspunkten von *Jaensch* unternimmt *O. Kroh* bzw. *G. Pfahler*. Alle diese Dinge sind noch sehr fraglich. *Jaensch* z. B. hat seine ursprüngl. Scheidung in b. fundierte B- u. T-Typen aufgegeben. Schließlich bedeutet die Übernahme des Entwicklungsgedankens durch die P. eine Annäherung an die B., entweder durch Betonung des Parallelismus der beiden Entwicklungen, oder durch Fundierung der seel. durch die körperl. Entwicklung, entweder nur als Ontogenese verstanden, oder vom Tier her, oder auch kulturhistor. (so *Freud*), wobei meist diese Gesichtspunkte durcheinandergehen (*Ch. Bühler, H. Volkelt, G. Hinsche* u. a.). Eine Sonderstellung nimmt der «Behaviorismus» ein.

Schrifttum: H. Driesch, Grundprobleme der P. (²1929); K. Bühler, Die Krise der P. (²1929); O. Schwarz, Medizin. Anthropologie (1929); G. Stör-

ring, Die Frage der geisteswissenschaftl. u. verstehenden P. (1928); F. Seifert, P. — Metaphysik der Seele, in: Handb. der Philos. (1928); A. Tumarkin, Die Methoden der psycholog. Forschung (1929); W. James, Principles of Psychol. (1890); E. Jaensch, Wirklichkeit u. Wert in der Philos. u. Kultur d. Neuzeit (1929); E. Jaensch u. B. Grünhut, Gestalt-P.n u. Gestalttheorie (1929); Ch. Bühler, Kindheit u. Jugend (1928); F. Brentano, P. vom empir. Standpunkt, hrsg. von O. Kraus (3 Bde. 1924/28); E. B. Titchener, Systematic Psychol., Prolegomena (Neuyork 1919). *R. Allers.*

Blindenbildung.

I. Begriff: Der Begriff «Blindheit» ist keineswegs eindeutig. Blind im *wissenschaftl. Sinn* (stockblind, absolut blind) ist ein Auge, dem jede Lichtempfindung fehlt (Amaurose). Im *prakt. Leben* wird jedoch ein Mensch schon als blind bezeichnet, der sich bei guter Tagesbeleuchtung in unbekannten Räumen nicht allein zu führen vermag. Ein solcher Mangel an Orientierungsvermögen tritt ein, wenn die normale Sehschärfe nur noch $^1/_{60}$ beträgt. Zur Bestimmung der prakt. Blindheit wird auch der vorhandene Grad von *Erwerbsfähigkeit* beigezogen. Die optische Erwerbsunfähigkeit wird nach den Ausführungen zum Reichsversorgungsgesetz schon als vorhanden bezeichnet, wenn die zentrale Sehschärfe nicht mehr als $^1/_{25}$ der normalen beträgt. Diese sog. *Sozialblinden* berühren sich mit den hochgradig Schwachsichtigen oder *Halbblinden* (Myopie).

II. Entstehung u. Arten der Erblindung: *Angeborene* Blindheit beruht auf der Mißbildung des Auges während der embryonalen Entwicklung des Kindes oder auf hereditären Krankheiten (Tuberkulose, Skrofulose, Syphilis), die früher oder später zur Erblindung führen. Als *erworben* wird die Blindheit bezeichnet, wenn sie ein Auge ergriffen hat, das nach der Geburt sehfähig war. Eine besondere Gattung unglückl. Blinden bilden die *taubstummen Blinden*. Die meisten *Ursachen* der erworbenen Blindheit gehen auf Ansteckung (bakterielle Infektion wie Syphilis, Gonorrhöe, Tuberkulose, Diphtherie, Pocken, ägyptische Augenentzündung) zurück. Daneben führen namentlich auch gewaltsame Verletzungen durch Wurf, Schlag, Schuß zur Zerstörung der Sehkraft, wobei der Verlust des einen Auges gewöhnlich auch zum Verlust des andern führt (sympathische Ophthalmie). Die Erblindung kann hervorgerufen werden durch die Störung des *optischen Systems* (Hornhaut, Linse [grauer Star], Glaskörper), durch Erkrankung der Iris (Iritis), der Aderhaut (Chorioiditis) u. durch Unregelmäßigkeit im Zu- u. Abfluß der Flüssigkeitsmengen im Augapfel (Glaukom, grüner Star), weiter durch Erkrankung des nervösen *Apparats* (Netzhaut, Netzhautablösung, Gliom), des Sehnerven, der Sehbahnen u. des im Hinterhautlappen des Gehirns gelegenen Rinden-Sehzentrums. Eine zahlenmäßige Übersicht über Vorkommen u. Entstehungsursachen der Blindheit ist sehr wichtig, weil sich daraus geeignete hygien., soziale u. päd. Maßnahmen treffen lassen. Erst allmählich wurde in den deutschen Staaten anläßl. der Volkszählungen auch die Zahl der Blinden ermittelt, erstmals im Deutschen Reich 1871, darauf 1900 u. zuletzt im Oktober 1925. In den Kulturländern kommen auf 10000 Einwohner durchschnittlich 6 Blinde, im Reich nach der letzten Zählung genau 5,8.

III. Blindenpädagogik: Erst seit einigen Jahrzehnten ist die Verbesserung der Lage der Lichtlosen zu einem ernsthaften hygienischen u. sozialpolit. Problem geworden, dessen Lösung namentlich durch die gesetzlich u. moralisch gebotene Hilfe für die unglücklichsten Kriegsopfer, die zahlreichen Kriegsblinden, eine nachhaltige Förderung erhielt. Zu den vorbeugenden u. heilenden Maßnahmen der *medizinischen Wissenschaft* u. zur wirtschaftlich unterstützenden Hilfe der *öffentl.* u. *caritativen Fürsorge* tritt noch die *erzieherische Einwirkung der Schule* mit ihren prophylaktischen Maßnahmen zur Verhütung jeder Art von Sehstörungen durch Belehrung u. eine prakt. Schulhygiene, im besondern aber durch eine planvolle heilpäd., körperl. u. seel. Ausbildung der blinden Menschen zur sittl. u. berufl. Selbständigkeit im öffentl. Leben. So ist die Lösung der Blindennot vornehmlich eine päd. Angelegenheit, u. der Weg zur Überwindung der Blindheit mit ihren Folgen führt durch die Schule.

1. Körperl. Erziehung: Da die Ursachen der Erblindung häufig in Zusammenhang mit allerlei Krankheiten stehen, bleibt die körperl. Entwicklung des blinden Kindes vielfach zurück. Die Aufgabe des *Elternhauses* besteht deswegen zunächst in einer sorgfältigen Körper- u. Gesundheitspflege. Die Voraussetzung dafür ist eine gesunde Wohnung u. genügende Ernährung; die notwendigsten Erziehungsmaßnahmen bestehen in der Gewöhnung an Ordnung u. Reinlichkeit u. in der Anleitung zur Selbstbeschäftigung, zu Bewegung u. zum Spiel in frischer Luft. Die teilnahmsvolle elterl. Fürsorge soll sich freihalten von grober Vernachlässigung wie von einer falschen, ungesunden Verzärtelung; denn allzuleicht wird das Kind dadurch zu einem verwöhnten, eigenwilligen, unverträgl. Wesen, das bei den einfachsten Verrichtungen des Lebens, wie Waschen, An- u. Auskleiden, Essen, Gehen, von fremder Hilfe abhängig ist. Die häusl. Blindenpflege ist hauptsächlich eine wirtschaftliche u. zunächst eine sozial-hygienische Frage.

Da diese in dem vielfach ärmlichen Elternhaus gewöhnlich nicht befriedigend gelöst werden kann, ist es für das blinde Kind eine Wohltat, wenn es rechtzeitig in eine private oder öffentl. *Blindenanstalt* aufgenommen wird.

Diese ist in der Lage, dem Zögling eine alle Ansprüche befriedigende Unterkunft, eine passende Ernährung u. bei ärztl. Überwachung eine umfassende Gesundheitspflege zukommen zu lassen. Mit der Gewöhnung an Ordnung u. Reinlichkeit setzen auch die Übungen der Sinne ein, die den fehlenden Gesichtssinn ersetzen sollen. Dies sind namentl. der Gehör- u. der Tastsinn. Die Bewegungssicherheit wird bes. durch den Fernsinn gefördert, ein nicht etwa den Blinden zukommender 6. Sinn, sondern eine, durch beständige Übung entwickelte u. verfeinerte Sensibilität des Fühlssinns, namentl. im Gesicht (Javal: captatio frontalis).

Zu Orientierungsübungen wird häufig Tasten u. Hören zum sog. *Tasthören* verbunden. Tastsinn u. Handgeschicklichkeit werden durch *Handgymnastik*, namentlich auch mittelbar durch wohlausgewählte *Fröbelbeschäftigung* entwickelt, die eine Fortsetzung findet in einem geordneten *Handfertigkeitsunterricht* (Modellieren, Papp- u. Holzarbeiten, weibl. Handarbeiten). Kindl. Spiele u. Reigentänze, Marschierübungen mit Gesangbegleitung wecken Lust u. Freude an rhythmischer, gefälliger Bewegung. Die Anleitung zu Haus- u. Gartenarbeiten entwickelt sowohl die körperl. Gewandtheit, als auch durch die Leistung gegenseitiger Hilfe die sozialen Interessen. Der Aufenthalt im Freien sowie kleinere u. größere Spaziergänge in der Natur fördern die Lungenkraft u. den Blutumlauf u. tragen zur Abhärtung gegen Witterungseinflüsse bei. Durch die Vornahme gymnastischer Übungen als Einzelunterricht u. als Unterricht mit ganzen Klassen wird nicht bloß eine Befestigung der Orientierungsfähigkeit erreicht, sondern mit der Entwicklung u. Stärkung von Gesundheit u. Kraft auch eine gute Haltung u. eine natürliche, gefällige Bewegung. Zum Turnen kommt in natürl. Verbindung Spiel u. Sport. Abgesehen vom Ballwerfen u. einigen andern Spielübungen, die den Besitz des Augenlichtes erfordern, gibt es eine reiche Auswahl von Spielen, die sich für Blinde eignen, sofern diese hauptsächlich vom Gehör- u. Tastsinn geleitet werden können. Zu den sportl. Übungen gehören Baden u. Schwimmen, Rodeln u. Schleifen auf dem Eise u. frohes Wandern.

2. Geistige Erziehung: Das Gebrechen der Blindheit übt nicht nur auf die körperliche, sondern auch auf die geistige Entwicklung eines Menschen einen nachteiligen Einfluß aus, was bei dem nahen physio-psychischen Zusammenhang der menschl. Anlagen begreiflich ist. Mit Recht kann man darum von einem seelischen Anderssein u. somit von einer besondern *Blindenpsychologie* sprechen mit den daraus entstehenden besonderen heilpäd. Anforderungen an den Erzieher. Dabei ergibt sich ein natürl. Unterschied zwischen Jugendblinden u. Späterblindeten mit ihren wertvollen visuellen, erkenntnis- u. verständnisfördernden Erinnerungen an frühere glücklichere Tage. Die Lehre vom sog. *Sinnesvikariat,* nach der die fehlende Gesichtswahrnehmung durch die Tätigkeit anderer Sinne völlig ersetzt werden könnte, ist heute von der Wissenschaft aufgegeben worden. Da auch die Leistungen des Tastsinnes quantitativ u. qualitativ beschränkt sind, so fehlen den Blinden manche wertvolle sinnl. Wahrnehmungen. Der damit verbundene Ausfall bestimmter geistiger Vorstellungen, die Abgeschlossenheit von der sichtbaren Umwelt, vom freien Verkehr u. von einem unbeschränkten geselligen Umgang verweist den Blinden auf ein Innenleben, das vielleicht wegen der erzwungenen geistigen Konzentration oft reicher ist als bei einem Sehenden. Dabei darf nicht vergessen werden, daß viele echt ideale Gebilde auch dem Blinden ein geistig-anschaul. Besitz sind, unabhängig von sinnl. Anschauung u. vom persönl. Erleben. Dazu gehört der Charakter der ethischen, ästhetischen u. religiösen Werte; u. manche seelischen Kräfte mögen gerade durch den Ausfall der Gesichtswahrnehmungen u. -vorstellungen zu einer gesteigerten u. erhöhten Tätigkeit angeregt werden. Da ist zunächst der *Intellekt* in beständiger Spannung u. geistiger Übung, um mit den dürftigen u. fragmentarischen Wahrnehmungen der übrigen Sinne die nötigen Vergleiche u. Folgerungen für eine richtige Begriffsbildung, für Urteile u. Schlüsse zu ziehen. Eine eigenartige Bedeutung kommt der *Phantasie* zu. Sie vermag die beschränkten sinnl. Wahrnehmungen mit schöpferischer Kraft unbegrenzt zu erweitern u. neue Vorstellungen beliebig u. hemmungslos zusammenzustellen. Die rege Vorstellungskraft kann darum dem Blinden eine angenehme, unterhaltende Gefährtin auf seinem dunkeln Lebenswege sein, die ihn mit freundl. Bildern u. lichten Ausblicken begleitet; sie wird aber zur gefährl. Weggenossin, wenn sie nicht durch einen nüchternen Wirklichkeitssinn u. durch streng logisches Denken geleitet u. gelenkt wird. Nur zu leicht führt sie den Blinden in diesem Falle zur gegenstandslosen Träumerei, zu selbstgefälliger, weichl. Tändelei mit allerlei spielerischen Wünschen. Eine besondere Bedeutung im geistigen Leben der Lichtlosen hat das *Gedächtnis;* denn was der Sehende durch leicht durchzuführende wiederholte Anschauung oder mit den verschiedenartigsten graphischen Darstellungen jederzeit u. immer wieder ohne Schwierigkeiten aufzufrischen vermag, muß dieser meist unmittelbar aus dem Gedächtnis schöpfen, weil seine Erinnerungshilfen durch Bücher u. eigene Aufzeichnungen meistens schwer zu erreichen u. zu handhaben sind. So ist das Ergebnis einer experimentellen Untersuchung *Vertes* in Buda-

pest begreiflich, «daß der Umfang des unmittelbaren Wortgedächtnisses bei Blinden größer u. besser u. die Reproduktion rascher ist als bei Sehenden». Da durch mangelhafte äußere Sinneseindrücke auch die Entstehung von Lust- und Unlustgefühlen nachteilig beeinflußt wird, so dürfte durch das Leiden der Blindheit auch die Art u. Stärke der *Gefühle* geschädigt werden. Vor allem betrifft dies das ästhetische Gefühl. Dem Lichtlosen mangelt namentlich die Freude an den Werken der darstellenden Kunst, insbes. der Baukunst u. der Malerei, während die Bildhauerkunst durch die tastende Hand wenigstens in beschränktem Maße Gefallen an den Formen, an Symmetrie u. Proportionalität zu wecken vermag. Reichen Ersatz findet der Blinde dagegen durch die Darbietungen der Musik u. an den Gaben der Poesie. Die sympathischen Gefühle der Mitfreude u. des Mitleids können sich bei ihm aus dem innigen Erleben des eigenen Schicksals leicht zu einem hilfsbereiten Altruismus verstärken. Aus dem Wesen der Blindheit ergibt sich auch eine nachhaltige Wirkung auf die *Willensentwicklung* der Lichtlosen. Das Leben der Blinden ist ein beständiger Kampf um Selbstbehauptung in einer widerstandsreichen Umwelt. Wenn dieser vereinzelt auch zu einer scheuen Abneigung gegen jedes Unternehmen u. jeglichen Verkehr führt, so gelangen doch die meisten Blinden zu einer bewundernswerten Willens- u. Charakterstärke.

Aus den gemachten Ausführungen hat sich ergeben, daß die wesentl. Beschränkung des sinnl.-anschaul. Erlebens keineswegs die seelisch-geistige Vollwertigkeit der Blinden ausschließt. Diese Tatsache begründet eine Pflicht zur Bildung, die den Lichtlosen durch planvolle äußere Erziehungseinflüsse u. eine zielbewußte Selbsterziehung hinführt zu einem angemessenen, beglückenden Wirkungskreis im öffentl. Leben.

IV. Blindenausbildung: Eine planmäßige, den Anforderungen der wissenschaftl. Pädagogik entsprechende *Ausbildung* des blinden Kindes setzt gewöhnlich erst mit dem Eintitt in die Blindenanstalt ein. Eine reichsgesetzl. Regelung der Blindenschulung gibt es nicht; diese wird von den einzelnen Ländern verschieden durchgeführt. Das Eintrittsalter ist gewöhnlich das 7. oder 8. Lebensjahr; erwünscht ist eine frühzeitige Aufnahme, u. zwar in eine Vorschule, in der die blinden Kinder nach den Grundsätzen des Kindergartens erst schulfähig gemacht werden. Größere Blindenanstalten haben häufig auch Abteilungen für Sehschwache, Schwachbefähigte u. Taubstummblinde. Erstrebt werden neuerdings Sonderkurse zur Förderung von bes. Begabten. Die elementare *Blindenschule* will ihren Schülern Ersatz für den ausfallenden Volksschulunterricht gewähren; die *Unterrichtsfächer* sind darum im allgemeinen die selben wie in der Volksschule. Die *Unterrichtsmethode* ist dagegen eine andere, weil die Veranschaulichung als gestaltendes Unterrichtsprinzip mit Hilfe der intakten Sinne erfolgen muß. Darum ist jeder Unterricht, der sich auf alle Arten sinnl. Wahrnehmung stützt, *Anschauungsunterricht* im weitesten Sinn. Auf der Unterstufe erscheint er im besondern als heimatkundl. Sachunterricht, auf der Mittel- u. Oberstufe wird er zur prakt. Arbeitskunde. Der Modellier-, Handarbeits- u. Zeichenunterricht leistet namentlich der Geometrie, der Erdkunde sowie dem naturkundl. Unterricht wertvolle Dienste. Neben der unmittelbaren Herstellung von Veranschaulichungsmitteln durch Lehrer u. Schüler bemüht sich ein «*Verein zur Förderung der Blindenbildung*» (Hannover-Kirchrode), um die Bereitstellung von Lehr- u. Lernmitteln. Der Deutschunterricht erhält ein bes. Gepräge durch eine eigenartige, aus 6 halbkugelförmigen Punkten bestehende, von dem Franzosen *Louis Braille* vor etwa 100 Jahren erfundene *Buchstabenschrift*, die zur Universalschrift der Blinden geworden ist. Durch Veränderung der Zahl u. Anordnung der 6 Punkte (⠿) lassen sich 63 verschiedene Zeichen u. damit alle Buchstaben des Alphabets, die Satzzeichen, Ziffern, ja sogar Musiknoten zur Darstellung bringen; deren Bedeutung wird durch Überfahren mit dem tastenden Finger erkannt. Das Schreiben der Schrift erfolgt durch Einbeulen erhabener Punkte in geeignetes Papier mit einem stumpfen Stahlstift, unterstützt durch zweckmäßige Hilfsvorrichtungen. Um Raum u. Zeit zu ersparen, wird auch eine *Kurzschrift* gelehrt u. überall in Schule u. Leben verwendet. Zum Verkehr mit Sehenden dient die *Stacheltypenschrift* mit erhabenen Antiquabuchstaben u. eine *Flachschrift* (Hebold), die vom Blinden selbst nicht gelesen werden kann, zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit die Schreibmaschine (Picht) sowie eine bes. *Stenographiermaschine*. Die Herstellung von Lesestoff in Punktschrift (Schulbücher, wissenschaftl. Werke, Zeitschriften, Erbauungsbücher, Musikwerke) besorgen in Deutschland über ein Dutzend Druckereien u. Verlage; ebensoviele öffentl. *Blindenbüchereien* (kath. Blindenbücherei an der Zentralstelle des Borromäusvereins in Bonn, Wittelsbacherring 9, u. bei der Zweigstelle des Kath. Deutschen Frauenbundes Breslau) verleihen kostenlos Punktdruckwerke an alle Blinde. (Näheres darüber s. C. Strehl, Handbuch der Blindenwohlfahrtspflege S. 245 ff.) Neben Religion, Deutsch u. Geschichte als *Gesinnungsunterricht* kommt in der Blindenschule namentlich der Musik (Gesang, Instrumentalmusik) eine große erzieherische Bedeutung zu.

Die *berufliche Ausbildung*, mit der praktisch schon in den oberen Klassen der Blindenschule

begonnen wird, dauert für Knaben u. Mädchen gewöhnlich 3—4 Jahre in einer gewerblichen, der Anstalt angeschlossenen Fortbildungsschule; sie führt in der Regel zur Ablegung der Gesellenprüfung. Die gewöhnlichsten Blindenberufe sind: Matten- u. Stuhlflechten, Korb- u. Bürstenmachen; für weibl. Blinde, die auch eine prakt. u. theoret. hauswirtschaftl. Ausbildung erhalten, hat sich neben der Ausübung der angegebenen Berufe das Maschinenstricken als einträgl. Gewerbe bewährt. Außer der selbständigen handwerksmäßigen Berufsbetätigung finden sich mancherlei Beschäftigungsarten in der Industrie, in der sich namentl. Kriegsblinde bewährt haben. Neben den bezeichneten Gewerben für blinde Handwerker gibt es auch eine Anzahl sog. mittlerer Blindenberufe, wie Klavierstimmen, Maschinenschreiben, Bedienen einer Telephonzelle; eine kunstgewerbl. Betätigung für musikalisch Begabte gewährt die Ausübung von Unterhaltungsmusik.

Geistig hochbegabten u. willensstarken Blinden steht die Möglichkeit offen, sich eine höhere Schulbildung zu erwerben u. eine akademische Berufsstellung zu erlangen. Zur leichteren Durchführung dieses Zieles dient eine «Hochschulbücherei, Studienanstalt u. Beratungsstelle für blinde Studierende» in Marburg, Wörthstr. 9 u. 11, mit Heim, Realgymnasial-Abt., Blindenschülerheim, Verlagsanstalt, bis jetzt die einzige höhere Blindenanstalt Deutschlands. Zu einer *künstl. Betätigung* eignet sich hauptsächlich die Musik (Klavier, Orgel, Gesangfach); auch als Stimmlehrer findet der musikalisch veranlagte u. ausgebildete Blinde nicht selten eine befriedigende Lebensstellung. So stehen die gesamten Bestrebungen u. Einrichtungen für die Blindenbildung unter der großen päd. Idee der Berücksichtigung persönl. Anlagen u. Bedürfnisse.

Wenn dieses Ziel zum großen Teil erreicht worden ist, so ist dies vor allem einem tüchtigen, mit heilpäd. Kenntnissen u. Erkenntnissen ausgestatteten, für seinen Sonderberuf begeisterten Lehrerstand zu verdanken, der die ihm anvertrauten Blinden hinzuführen weiß «durch Nacht zum Licht», das aus der eigenen Seele leuchtet. Dadurch ist der Blinde zu körperl. u. geistiger, sittl. u. wirtschaftl. Selbsthilfe befähigt, die ihn mit Selbstvertrauen u. Lebensmut erfüllt. Unterstützt wird er dabei durch Selbsthilfeorganisationen, bei denen die Belange der einzelnen Blinden immer mehr zur Angelegenheit ganzer Interessengruppen gemacht werden.

Solche *Vereinigungen* sind: der Reichsdeutsche Bl.verband e. V., Berlin; der Verein der blinden Akademiker Deutschlands e. V., Marburg a. L.; Bund erblindeter Krieger e. V., Berlin; Verein blinder Frauen e. V., Berlin. Als Wohlfahrtsgründung von Sehenden für Bl. ist namentlich zu erwähnen: der deutsche Bl.lehrerverein. Aufgabe u. Ziel aller dieser Organisationen ist vor allem eine weitgehende Gesundheitspflege durch Gründung besonderer Erholungsheime, Arbeitsheime u. Asyle, Schutz von Gesundheit u. Leben durch Versorgung mit zweckdienlich ausgebildeten Führhunden. Eine über die Anstaltsaufgaben hinausreichende Förderung der allgemeinen Erziehung u. fachl. Ausbildung ihrer Zöglinge ließen sich die *Bl.lehrer* angelegen sein, indem sie bei den, seit etwa 50 Jahren bestehenden Bl.lehrerkongressen nicht bloß reine Schulfragen, sondern auch alle Probleme des sozialen, wirtschaftl. u. kulturellen Lebens der Bl. behandelten u. förderten. In der letzten Zeit erhielten diese Kongresse dadurch eine erweiterte Bedeutung, daß sie durch die Teilnahme von Vertretern aller bedeutenden Bl.vereine zu *Bl.wohlfahrtstagungen* erweitert wurden mit einem ständigen *Kongreßausschuß*, der 1921 gegr. *Bl.wohlfahrtskammer*. Durch gewerbl. *Selbsthilfeorganisationen* mit dem Zwecke, ihre Mitglieder mit Arbeit u. Rohstoffen zu versorgen, suchen die Bl. ihre wirtschaftl. Lage selbst zu befestigen u. zu verbessern. Zu diesen Bestrebungen der Selbsthilfe tritt noch die private, freiwillige *Bl.fürsorge*, die neben einer wohlwollenden Förderung der allgem. Bl.interessen namentl. in der Gewährung von Arbeitsmöglichkeiten, also nicht in Almosen, sondern in Berufsfürsorge bestehen soll. Auch die öffentl. Bl.fürsorge hat ihren früheren subsidiären Charakter aufgegeben u. ist zu vorbeugenden Maßnahmen gegen die wirtschaftl. Not der Bl. übergegangen. Ein besonderer Zweig staatl. Fürsorge ist die durch das Reichsversorgungsgesetz vom 12. V. 1920 begr. soziale Kriegsbeschädigtenfürsorge für erblindete Feldzugsteilnehmer. Auch die Bestrebungen der Zivil-Bl. gehen dahin, ähnlich wie jene eine öffentl.-rechtl. Bl.rente als Bedürfnisrente zu erhalten.

Die Geschichte einer geordneten *Bl.bildung* ist noch jung. Sie ging von Paris aus, wo der Sprachlehrer Valentin Hauy 1774 eine Schule für blinde Kinder eröffnete. Am Anfang des vorigen Jahrh.s entstand eine solche in Berlin (A. Zeune) u. in Wien (J. W. Klein), 1826 eine Privat-Bl.schule in Neudingen, Baden (F. Müller). 1926 gab es in Deutschland 25 Bl.anstalten, teils staatliche, teils private, Kreis- oder Provinzialunternehmungen. Die Schülerzahl betrug etwa 2500, die Zahl der Lehrkräfte 149 sehende, 13 blinde Lehrer, 43 sehende u. 28 blinde technische Lehrkräfte, 73 sehende u. 11 blinde Werkmeister.

Schrifttum: Th. Axenfeld, Über Bl.-sein u. Bl.-fürsorge ([2] 1912); J. J. Bauer, J. W. Klein u. die historischen Grundlagen der Deutschen Bl.päd. (1926); Bl.-u. Taubstummenlehrer. Prüfungsbestimmungen (1927); K. Bürklen, Bl.psychologie (1924); H. Horbach, Bewegungsempfindungen (1925); R. Kretschmer, Gesch. des Bl.wesens (1925); J. Matthies, Deutsche Bl.anstalten in Wort u. Bild (2 Bde., 1914); A. Mell, Enzykl. Handbuch des Bl.wesens (1900); — Bl.unterricht (1910); A. Peiser, Untersuchungen zur Psychologie der Bl., in: Unters. zur Psychol., Philos. u. Päd., Bd. 4, H. 1 u. 2, S. 77—111; A. Petzeld, Zur Frage der Konzentration bei Bl., in: Arch. für die ges. Psychol., Bd. 50, H. 1 u. 2, S. 1—89; W. Steinberg, Hauptprobleme der Bl.psychologie (1927); — Über die Raumvorstellungen der Bl.geborenen, in: Arch. für die ges. Psychol., Bd. 50, H. 3 u. 4, S. 455

bis 466; A. Stocker, Von der Blindheit u. ihrer Überwindung, in: Vierteljahrsschr. f. wissenschaftl. Päd. 1927, 4. H.; C. Strehl, Handbuch der Bl.wohlfahrtspflege (1927); O. Vierling, Ratgeber für Bl. (1927); M. Zade, Bl.wesen, in: Ztschr. für Kinderforschung, Bd. 29, H. 3; F. Zech, Erziehung u. Unterricht der Bl. (1913); Schriftenreihe über das Bl.-wesen, hrsg. v. Deutschen Bl.lehrerverein, Hannover-Kirchrode (1927). *Zeitschriften:* Bl.freund, in Schwarzdruck; Die Bl.welt, in Punkt- u. Schwarzdruck; ferner: Kongreßberichte, Jahresberichte der Bl.anstalten, Aufsätze in den bekannten enzykl. Handbüchern der Pädagogik. *A. Stocker.*

Blüher, Hans.

B., geb. am 17. II. 1888 in Freiburg (Kreis Schweidnitz, Schlesien), war am Steglitzer Gymnasium Schüler *L. Gurlitts* (s. d.), studierte Philosophie, klass. Philologie u. Naturwissenschaft in Basel u. Bern u. lebt heute als Privatgelehrter in Berlin-Hermsdorf. Von Stirners Schriften beeinflußt, Homer, Virgil, Dante u. C. Spitteler verehrend, lernte B. in der Wohnung des sozialist. Abgeordneten W. Heine *G. Wyneken* (s. d.) kennen (1912), dessen Geistesfreiheit u. Gleichgesinntheit vor allem bezüglich des Erotischen ihm behagte, u. dessen Begegnung für ihn Versprechen u. Bündnis bedeutete, das allerdings nicht lange (bis 1918) währte. Im Kampf gegen Schule u. Elternhaus schloß er sich dem Begründer des Steglitzer Wandervogels, *Karl Fischer,* (1902) begeistert an. Überzeugt von der Unerschöpflichkeit humanist. Bildungsmacht, kämpfte er gegen die moderne Persönlichkeitskosmetik u. geschäftige Erziehungsindustrie.

B.s Leben u. Schriften sind charakterisiert durch ein bis ins Pathologische gesteigertes Selbstgefühl, einen radikalen Aristokratismus, der das Problem der Menschheit in der Herrschaft der Besten sieht, eine schroffe Ablehnung der Wissenschaft zugunsten der Methode unmittelbarer Anschauung, eine Neigung zur Formulierung blendender Schlagworte, wegwerfende Kritik u. oft verblüffende Pietätlosigkeit in der Bekämpfung der Autorität der Familie u. Kirche, einen Versuch, sich jeglicher Verantwortung zu entziehen u. endlich durch «den alle Gedankengänge beherrschenden Glauben an die einzigartige Bedeutung des mann-männl. Prinzips». Ausgehend von *S. Freuds* u. *P. Hirschfelds* Gedanken über die Sexualität des Kindes u. stark beeinflußt von den Theorien *Benedikt Friedländers,* hat B. durch Ausdehnung des Begriffs vom Sexuellen in die entlegensten Gebiete des menschl. Handelns den Pansexualismus mitgefördert u. eine bedauerliche Begriffsverwirrung mitverschuldet. In verhängnisvollen Irrtümern — in einer hypothetischen Psychologie des Eros, aus *Plato* abgeleitet, der für B.s Gedanken eine Hauptquelle bildet, — befangen, entwickelte er seine Männerbundtheorie. Sein Ideal ist «der oberste Männerbund mit offener mann-männl. Erotik, ein neuer Bund, eine Besieglung des Alten Bundes, der in der Jugend zerbrach, ein Sakrament, nicht minder groß als das der Familie u. berufener zu den mächtigsten Dingen; die bittersten Gefahren drohen dem Manne von seiner geliebten Todfeindin, der Frau. Wehe der Kultur, die sich den Frauen auslieferte.» Begreiflicherweise war der Einfluß B.s gerade in der ersten Nachkriegszeit auf die im Felde an Ungebundenheit gewöhnte Jugend, namentlich auf freideutsche Kreise, am stärksten. Ohne blind zu sein für den kulturgeschichtl. Zeugniswert des B.schen Schrifttums, das uns (individuell zu wertende) Einblicke in die sittl. Entwicklung der ersten Jugendbewegung u. in die erot. Lebensanschauungen der geistig regen Vorkriegsjugend gibt, halten wir doch B.s Führertum u. B.s Schriften, die zweifellos zu Unrecht verallgemeinern u. übertreiben, für um so gefährlicher, als die romantisch gerichtete, aus dem seelischen Gleichgewicht gekommene Jugend sich durch die mitunter glänzende Dialektik B.s, der ihren seelischen Nöten geschickt entgegenkommt, durch die Schönheit u. Tiefe mancher Gedanken, durch die reizvollen Naturschilderungen, durch die Selbstsicherheit u. das oft maßlose Selbstbewußtsein, womit er auftritt, gefangennehmen läßt. Vielleicht hat B. gerade durch seine schamlosen Enthüllungen die Kreise, die er zu führen glaubte, zur Selbstbesinnung gebracht!

Schriften B.s: Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung (3 Bde. 1912, [4]1919); Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen (1912, [2]1914); Einer der Homere u. anderes in Prosa (1914); Die Rolle der Erotik in der menschlichen Gesellschaft (2 Bde. 1917/19); Gesammelte Aufsätze (1919); Werke u. Tage (1920); Die Aristie des Jesus von Nazareth (1921); Secessio judaica (1922); Die deutsche Renaissance (1924); Traktat über die Heilkunde, insbes. die Neurosenlehre (1926); Die Elemente der deutschen Position (1927); Philosophie auf Posten (1928); Die humanistische Bildungsmacht (1928).

Schrifttum: Päd. der Gegenwart in Selbstdarstellungen, hrsg. v. E. Hahn, II (1927); E. Hierl, Wyneken u. B., in: Das Ziel, 5. Jhrg., S. 64—81; H. Loewe, Ein Führer der Jugend? in: Süddeutsche Monatshefte, 18. Jhrg., S. 21—29; E. Henko, B.s «Empedokles», in: Freideutsche Jugend, 6. Jhrg., S. 101; G. Möller, Gegen H. B., in: Päd. Reform, 43. Jhrg., S. 210; J. Plenge, Antiblüher. Affenbund oder Männerbund? (1920). *J. Spieler.*

Blut u. Blutkrankheiten.

I. Die Zusammensetzung des Blutes: Beim Erwachsenen beträgt die gesamte B.menge etwa 10 % des Körpergewichts — ca. 6 l. Das arterielle B. ist wegen seines reichen Gehaltes an sauerstoffhaltigem Hämoglobin hellrot, das venöse wegen seiner Sauerstoffarmut blaurot. Der Hämoglobingehalt beträgt bei Männern 14 %, bei Frauen 13 %; in hochgelegenen Orten ist er höher. Das Hämoglobin läßt sich in stark verdünntem B.

spektroskopisch demonstrieren. Außerhalb des Körpers gerinnt das B., indem ein in ihm gelöster Eiweißkörper, das Fibrinogen, in das unlösliche, fasrige Fibrin übergeht. An dieser Umwandlung ist ein Ferment, das Thrombin, beteiligt. Menschen, deren B. nicht gerinnen kann, nennt man Bluter; sie können aus der kleinsten Wunde verbluten; diese Bluterkrankheit ist von der Mutter auf den Sohn vererblich. — Das Gegenstück zur Gerinnung ist die Auflösung der B.körperchen, die sog. Hämolyse; sie kommt zustande durch Chemikalien (z. B. Saponin), durch tierische Gifte (Spinnengift) u. Bakterien (die Erreger der B.vergiftung).

Die Gerinnung des B.es im Körper unter Verschluß der Gefäße nennt man Thrombose, das B.-gerinnsel Thrombus. Löst sich ein Thrombus, so nennt man ihn Embolus; verstopft der losgerissene Embolus ein B.gefäß, so spricht man von Embolie.

Bei der Gerinnung trennt sich das B. in die festen Bestandteile, den sog. B.kuchen u. das B.wasser oder Serum. Das B.serum enthält vor allem diejenigen Bestandteile der Nahrung, die vom Darm aus resorbiert worden sind oder aus dem intermediären Stoffwechsel stammen. Es ist seine Aufgabe, diese Substanzen überall dorthin zu tragen, wo sie gebraucht werden. Der Verbrauch eines Organs an B. richtet sich nach der Arbeit, die das Organ zu leisten hat. Sobald ein Organ zu arbeiten beginnt, wird es etwa 10mal so stark durchblutet wie in der Ruhe. So hängt die ganze Durchblutung u. Ernährung eines Organes von dem Maße ab, in dem es in Anspruch genommen wird. Daher ist es eine der wichtigsten Aufgaben zur harmon. Entwicklung des Körpers, für die tätige Inanspruchnahme möglichst sämtl. Organe u. Organteile zu sorgen. Zweitens enthält das B.wasser die Endprodukte des Stoffwechsels, welche durch die Nieren ausgeschieden werden. Bei Stoffwechselerkrankungen (z. B. Zuckerkrankheit) können diese Stoffwechselprodukte giftig sein.

Drittens befinden sich im Serum die Schutzstoffe der Immunität gegen ansteckende Krankheiten (s. d.). — Unter den festen Bestandteilen des B.es sind zunächst die roten B.körperchen (Erythrozyten) zu nennen. Sie sind der Träger des oben erwähnten sauerstoffbindenden Hämoglobins. In den Lungen nehmen sie den Sauerstoff aus der Luft auf u. geben ihn an die einzelnen Zellen des Körpers wieder ab. Will man die B.körperchen mikroskopisch untersuchen, so muß man die B.-gerinnung verhindern, indem man zu dem frischentnommenen B. einige Kriställchen Oxalsäure zusetzt. Die roten B.körperchen werden im roten Knochenmark gebildet. Nach starkem B.verlust mehrt sich dieses blutbildende Knochenmark, indem sich das Fettmark der Röhrenknochen wieder in rotes Mark umbildet.

B.plättchen sind farblose runde Scheiben, die bei der B.gerinnung eine sehr wichtige Rolle spielen; je weniger B.plättchen vorhanden sind, um so schlechter gerinnt das B.

Unter den weißen B.körperchen unterscheidet man Lymphozyten u. Leukozyten. Die Lymphozyten, die vorwiegend in den Lymphdrüsen, der Milz u. den Mandeln gebildet werden, beteiligen sich an allen Entzündungen. Die Leukozyten haben vor allen Dingen die Aufgabe, eingedrungene Fremdkörper, Bakterien usw. zu beseitigen. Man nennt diesen Vorgang Phagozytose u. die Zellen selbst auch Phagozyten oder Freßzellen. Die Ansammlung der weißen B.körperchen an entzündl. Herden stellt den Eiter dar, dessen Zellen aus den B.gefäßen ausgewandert sind.

Die Zahl der roten B.körperchen beträgt beim Manne durchschnittlich 5 Millionen, bei der Frau 4,5 Millionen im ccm.

II. Blutkrankheiten: 1. B.verlust. Bei starken B.verlusten wird zunächst durch Wasseraufnahme die gesamte B.masse wiederhergestellt, damit der normale B.druck wieder gewährleistet ist, ohne den die Organe, insbes. das Gehirn, nicht arbeiten können. Von der Regeneration der roten B.körperchen war bereits die Rede. Die Verminderung des B.druckes nach B.verlusten führt zur Ohnmacht, die Verminderung des Sauerstoffs auf Grund des Hämoglobinverlustes zur Erstickung.

2. Die primäre Bleichsucht (Chlorose). Bei der Bleichsucht sind die weißen B.körperchen für gewöhnlich gar nicht verändert, auch die Zahl der roten ist normal. Zu gering ist dagegen der Gehalt der roten B.körperchen an Sauerstoff. Infolgedessen sind sämtl. Verbrennungsprozesse im Organismus, also der gesamte Stoffwechsel, herabgesetzt. Daraus resultiert die Appetitlosigkeit, die leichte Ermüdbarkeit usw. Sind wie gesagt bleichsüchtige Kinder sehr leicht ermüdbar, so kann durch die Überanstrengung auf der andern Seite die Stoffwechselschädigung noch sehr leicht vergrößert werden, damit wieder die Ermüdbarkeit u. so fort. Bes. häufig tritt die Bleichsucht in der Pubertäts- u. Nachpubertätszeit auf. Man sucht sie zu beheben, indem man die Hämoglobinbildung anregt (Verschickung ins Gebirge) oder den Stoffwechsel belebt (Verschickung an die See) u. die Hämoglobinbildung durch Verabfolgung von Eisen, dem wichtigsten Bestandteile des Hämoglobins, erleichtert.

3. Die progressive perniziöse Anämie. Hier ist die Zahl der roten B.körperchen selbst sehr erheblich herabgesetzt, oft bis auf eine Million, auch die Zahl der weißen ist vermindert. Die Ursache steht nicht fest. Heilung durch Verabfolgung von Leber.

4. Sekundäre Anämien, bei denen die weißen B.körperchen unverändert sind, jedoch die Zahl der roten herabgesetzt ist, treten auf im Anschluß an Krebs, Tuberkulose, Hakenwurmkrankheit, Bleivergiftung, Malaria usw.

5. Bei der Leukämie handelt es sich vor allen Dingen um eine Vermehrung der Leukozyten oder Lymphozyten auf mehrere Millionen. Die Milz ist sehr stark vergrößert, auch Knochenmark u. Lymphdrüsen sind verändert; es handelt sich also um eine Erkrankung des blutbildenden Apparates. — Pseudoleukämie ist ein Sammelname für alle Erkrankungen, die mit einer Schwellung von Milz u. Drüsen ein-

hergehen, bei denen aber die Vermehrung der weißen B.körperchen fehlt. Leukämie wie Pseudoleukämie sind sehr ernste Erkrankungen.

6. Blutbild u. Infektionskrankheiten. Bei den meisten akuten Infektionskrankheiten (Lungenentzündung, Wundrose, Scharlach, Diphtherie usw.) finden wir die Leukozyten vermehrt, ebenso bei bakteriellen Entzündungen. Ausgenommen sind Typhus u. Masern, bei denen sie vermindert sind.

Über die Beteiligung des B.es als Transportmittel für Infektionserreger s. Art. Ansteckende Krankheiten. Eine echte Infektion der B.zellen ist die Malaria, deren Erreger in die roten B.körperchen eindringen u. sie zerstören.

Schrifttum: H. Hirschfeld, Lehrbuch der B.-krankheiten ([3]1928). *W. Seiffert.*

Bodelschwingh, Friedrich v.

Geb. am 6. III. 1831 zu Tecklenburg, verlebte B. ungetrübte Kinderjahre u. eine reine Jugendzeit bei treusorgender Liebe frommer Eltern, besuchte die Gymnasien in Berlin u. Dortmund u. erlernte 2 Jahre auf der Domäne Kienitz im Oderbruch die Landwirtschaft, welche Tätigkeit er nach kurzer Unterbrechung durch militärische Dienstzeit in mehr selbständiger Stellung weitere 2 Jahre auf einem Gute in Pommern fortsetzte. Er studierte danach in Basel, Erlangen u. Berlin Theologie. Nach bestandenem theolog. Examen in Münster ging er nach Paris, wo er (1858—1864) hauptsächl. in der Vorstadt La Villette als «Pastor der deutschen Gassenkehrer» mit großem Erfolg wirkte. In die Heimat zurückgekehrt, wurde er Pfarrer in Dellwig a. d. Ruhr u. 1872 nach Bielefeld berufen zur Leitung eines Heims für Fallsüchtige u. eines kleinen Diakonissenhauses. Hieraus entstand die weltberühmte Anstalt *Bethel*, eine der ersten deutschen Heil- u. Pflegeanstalten für Epileptische. Zur Hilfeleistung bildete er im Brüderhaus «Nazareth» die Diakone heran, während das kleine Diakonissenhaus zum Mutterhaus «Sarepta» für viele Hunderte von Diakonissen ausgebaut worden war. Neben der Pflege der Epileptischen wandte sich B. der *Wandererfürsorge* zu. Für die «armen Brüder von der Landstraße» erwarb er einen kleinen Hof in der Nähe von Bielefeld, woselbst diese Unterkunft, Arbeit u. Verpflegung erhielten. Bald wurden nach dessen Muster in allen Teilen Deutschlands Kolonien für Arbeitslose eingerichtet. Der immer weiter um sich greifenden Not bes. in den Industriestädten, dem Alkoholelend u. der sittl. Verkommenheit suchte B. praktisch zu begegnen durch Errichtung von Eigenheimen für Arbeiter, Trinkerheilstätten, Wandererheimen u. Obdachlosenasylen. In Bethel schuf B. eine Anstalt für Geisteskranke u. ein Waisenhaus, ließ eine eigene Kirche u. Schule errichten, wie überhaupt das ganze Anstaltswerk eine eigene Stadt mit Arzt u. Apotheke, Post u. Zeitung, Gewerbe- u. Wirtschaftsbetrieben aller Art, Lehr- u. Ausbildungsstätten in sich vereinigt. Die «Stadt der Fallsüchtigen» wurde aber auch ein Mittelpunkt evang. Heidenmission. Die Betheler Theol. Schule übernahm die soziale Ausbildung der Theologen u. führte die künftigen Pastoren in den Dienst der innern u. äußern Mission ein. Unermüdlich wirkte B. bis in sein hohes Alter (gest. 2. IV. 1910). So folgte er einem Ruf des Kreises Minden-Ravensberg u. wurde Landtagsabgeordneter von 1903 bis 1908, wobei er immer für seine Pläne warb u. kurz vor seinem Tode das Zustandekommen des Wanderarbeitsstättengesetzes erreichte, das eine feste Wanderordnung schaffen u. dem willkürl. Bettel das Handwerk legen sollte.

Zeigt schon B.s Tätigkeit in Paris, wo er mit der relig. Unterweisung der Straßenkinder begonnen u. mit der Errichtung einer Schule die Bevölkerung seiner Gemeinde gesammelt hat, den geborenen Volkserzieher, so war das ganze Werk in Bethel von dem Gedanken der Erziehung durchdrungen. Er hat die Fürsorge für epilept. Kranke erweitert u. ausgebaut zu einer *Erziehungsfürsorge* durch sinngemäße Einrichtung der Anstalt, durch Schaffung bestmögl. Arbeitsgelegenheiten, durch Zusammenführung der Kranken in Familie u. Gemeinschaft, durch Unterricht u. Seelsorge. Mit bes. Sorgfalt widmete er sich der Schulung u. Heranbildung der epilept. Kinder u. Jugendlichen. Diese Erziehungsfürsorge hat B. als prakt. Heilpädagoge denn auch ausgedehnt auf die Wandererfürsorge, wobei er den größten Wert legte auf das Erziehungsmittel regelmäßiger u. sinnvoller Arbeit als erstem Erfordernis jegl. Erfolges. Ausbildung u. Heranziehung eines vollwertigen Pflege- u. Erziehungspersonals war für B. Grundlage seiner gesamten Lebensarbeit. Hier hat er in seinen Anstalten Vorbildliches geschaffen. Bethel als «freie theol. Fakultät» mit seiner theol. Woche u. der theol. Schule ist noch heute erste Pflanzstätte des großen Gedankens der Innern Mission (s. d.). B. war einer ihrer bedeutendsten Vertreter in Deutschland. Der große Erfolg der Erziehungsarbeit des Heilpädagogen B. ist begründet in seinem christl. Glauben u. der wahren Nächstenliebe nach seinem Leitwort: «Nicht äußerer Zwang, sondern innere Nötigung.»

Schrifttum: E. F. v. Rabenau, B. als Erzieher (1923); Bilder aus dem Leben u. Werk B.s, 6 H. (1924); G. v. Bodelschwingh, F. v. B. ([5]1926); R. Burckhardt, Vater B. (1926). *H. J. Wohlfarth.*

Boelitz, Otto.

Dr. phil., geb. am 18. IV. 1876 zu Wesel, studierte evang. Theologie u. Philologie, war 1905/15 Lehrer an Deutschen Auslandschulen,

zuletzt Direktor in Barcelona, 1915/21 Gymnasialdirektor in Soest (Westfalen), 1921/25 preuß. Minister für Wiss., Kunst u. Volksbildung, Mitglied des preuß. Landtags (Deutsche Volkspartei), Leiter des Ibero-Amerik. Instituts in Berlin. Er schrieb u. a.: Die Kulturpolitik im Programm der Deutschen Volkspartei (1919), Der nationale u. kulturelle Beruf Preußens (1922), Abbau u. Aufbau unseres Bildungswesens (1924), Der Aufbau des preuß. Bildungswesens nach der Staatsumwälzung (²1925), Der Charakter der höheren Schule (1926), Das Grenz- u. Auslanddeutschtum (²1929), Aus deutscher Bildungsarbeit im Ausland (mit F. Schmidt [I u. II, 1927/28]), Die deutsche Auslandschule (mit H. Südhof [1929]).

B. hat als Minister bestimmend in die Entwicklung des preuß. Bildungswesens (Schulreform) eingegriffen. Sein Verdienst ist es, daß stetige Evolution das Revolutionstempo seiner Vorgänger (vor allem A. Hoffmanns) ablöste. «Weiterentwicklung auf der Diagonale des Kräfteparallelogramms» zum Ziel deutscher Nationalerziehung. Die Einheitsschule soll unser Volk zur Einheit führen, ist demnach nicht ein Organisationsprinzip, sondern ein Bildungsprinzip (Bildungsgut für alle Schularten sind die Kernfächer Deutsch, Geschichte, Religion). Gegenüber der «Vereinerleiung» Erhaltung der verschiedensten Bildungsmöglichkeiten, damit eine jede Neigung u. Anlage den Weg zu der ihr eigenen Höchstausbildung finden kann. Zu wahrer Nationalerziehung rechnet B. auch die Erneuerung der Familienerziehung, deren notwendige Erzieherarbeit die Schule nicht abnehmen kann. Eine große Bedeutung mißt B. der religiösen Erziehung bei, die für Persönlichkeits- u. Gemeinschaftsbildung ihm unentbehrlich scheint. Er setzt sich deshalb ein für Erhaltung des Religionsunterrichts an allen Schularten u. für die konfessionelle Volksschule («Christliche Staatsschule»). Bei der höheren Schule lehnt er die Konfessionalität ab, «da wir die Gesamtbildung eines Menschen weder mit rein kath., noch mit rein protest. Bildungsgut bestreiten können». Hierin ist B. nicht ganz folgerichtig; denn gerade nach *seiner* Ansicht soll auch die höhere Schule — ihren veränderten Aufgaben entsprechend, Führer des Volkes heranzubilden — nicht nur auf intellektuellem Gebiete wirken, sondern Gesamtpersönlichkeiten gestalten u. sie Volk u. Staat einordnen. Hierzu hält B. selbst die religiösen Kräfte — u. zwar für uns Deutsche in konfessioneller Ausprägung — für unentbehrlich.

In seine Ministerzeit fällt hemmend ein «Abbau» infolge notwendiger Ersparnismaßnahmen des Staates. B.s Verdienst ist unbestritten, den «Personalabbau» durch organisator. Maßnahmen in seiner kulturgefährdenden Wirkung bei den bestehenden Verhältnissen auf ein Mindestmaß herabgedrückt zu haben. *F. Schramm.*

Bopp, Linus.

Geb. am 1. I. 1887 in Limbach, Kr. Mosbach (Baden), widmete B. sich theol. Studien in Freiburg i. Br. bis 1908. Zum Priester geweiht (1909), wirkte er als Vikar in Tauberbischofsheim bis 1911, als Präfekt am Erzbischöfl. Gymnasialkonvikt Freiburg u. als Religionslehrer am Friedrichsgymnasium bis 1916; 1916 zum Dr. theol. promoviert in Freiburg; hauptamtl. Religionslehrer an der Rotteck-Oberrealschule bis 1924, seit 1920 Prof. daselbst. Während des Krieges Lazarettseelsorger, 1921 Privatdozent an der Universität Freiburg i. Br.; 1924 *o.ö. Prof. der Theologie* (Pastoraltheol., Päd.) ebd., seit 1927 Leiter des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Pädagogik, Zweigstelle Freiburg.

Der reichen prakt. Betätigung entspricht eine umfangreiche *wissenschaftl. u. literarische Tätigkeit:* Das prophet. Argument im apologet. Beweisgang des hl. Augustinus (Dr.-Diss. in Mskr., Univ.-Bibl. Freiburg, 1916); Weltanschauung u. Päd. (1921); Moderne Psychoanalyse, kath. Beichte u. Päd. (1923), (niederländ. durch van Goethem, 1924); Theosoph. Menschen u. Meinungen (1923); Alban Stolz als Seelen- u. Erziehungskundiger (1925); Vom Verstehen u. Verstandenwerden (1926); Das Jugendalter u. sein Sinn (²ᐧ³1927); Alkohol u. Erziehung (1927); Die erzieherischen Eigenwerte der kath. Kirche (1928); Liturg. Erziehung (1929); Allgemeine Heilpädagogik, in systemat. Grundlegung mit erziehungsprakt. Einstellung (1930). *Beiträge* in: A. Allgeier, Religiöse Volksströmungen (1924), über: Anthroposophie; in: E. Feldmann, Päd. Antithesen (1926), über: Jugend als Erziehungsobjekt u. Erziehungsideal; im Staatslexikon der Görresgesellschaft, Bd. I (1926), über: Disziplin, Fénelon, Bd. II (1927), über: Jugend, Jugendbewegung; in: E. Stern, Jahrbuch d. Erziehungswissenschaft u. Jugendkunde, Bd. III (1927), über: Die kath. Kirche u. die Jugend; in: Schule u. Erziehung, 12. Jhrg. (1924), über: Die Seele der päd. Reformbewegung; in: Mädchenbildung, 23. Jhrg. (1927), über: Das Leib-Seele-Problem in der Lehre u. im Leben der Kirche; ebd. 25. Jhrg. (1929): Zur personalist. Werteinstellung des Mädchens; in: Katechet. Blätter, 28. Jhrg. (1927), über: Arbeits- u. Berufserziehung aus dem Geiste der Liturgie; in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Päd. (1927): Zur heilpäd. Psychologie; in: Jugendwohl, 17. Jahrg. (1928), über: Die Umwelt als Erziehungsfaktor; in: Die geschiechtl. Entwicklung, hrsg. von J. Schröteler (1929), über: Jugendkunde u. Sexualpädagogik; Individuum u. Gemeinschaft im Katholizismus, in: Th. Brugsch u. F. H. Lewy, Biologie der Person, Bd. IV: Soziologie (1929).

Bei aller Aufgeschlossenheit für die echten Ergebnisse philosophisch-psychologischer Forschung sieht B., von der Tatsache ausgehend, daß alle Bildung u. Erziehung von Weltanschauung bedingt ist, in der kath. Theologie eine umfassende Erziehungs- u. Bildungslehre grundgelegt, in der Kirche u. im kirchl. Leben eine Überfülle erzieherischer Eigenwerte, auf die er die Gegenwart sich selbst besinnen ließ. Diese

kirchl. Gaben stellen nach ihm zugleich auch ernste Aufgaben. Vom christl. Erzieher fordert B. vor allem eine gut fundierte Menschen- u. Seelenkunde. Moderne Strömungen der geisteswissenschaftl., psychoanalyt., individualpsycholog. u. religionspsycholog. Richtung mißt er an kath. Philosophie u. Weltanschauung, ohne bei aller Kritik das Wertvolle u. Lehrreiche dabei zu übersehen. Als Pastoraltheologe sieht er in der Heilpädagogik eine Teilaufgabe seines wissenschaftl. Forschungsgebietes. An Hirscher u. Alban Stolz erinnernd, hat B., mit einem guten Blick für die prakt.-päd. Forderungen der Gegenwart begabt, durch seine Vorträge u. Schriften, die von einer bes. Ausdrucksfähigkeit u. umfangreichen Literaturkenntnis zeugen, viel dazu beigetragen, weiteste Kreise für psycholog. u. päd. Fragen zu interessieren. *J. Spieler.*

Braunschweig
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

[B. = Braunschweig (Staat); Br. = Braunschweig (Stadt).]

I. Schulverwaltung u. Schulaufsicht: Das gesamte Unterrichtswesen, 1918 dem Volkskommissariat für Volksbildung u. 1920 wieder wie vor 1918 dem Staatsministerium unterstellt, wird durch das Gesetz vom 25. II. 1928 (GuVS. [= b. Gesetz- u. Verordnungssammlung] Nr. 11) unbeschadet der verfassungsmäßigen Rechte des Staatsministeriums vom Min. für Volksbildung beaufsichtigt u. verwaltet. Zur Durchführung der unmittelbaren Schulaufsicht (die geistl. Schulaufsicht fiel 1918, an die Stelle des Konsistoriums trat die staatl. Volksschulkommission, an ihre Stelle 1920 das 1928 wieder aufgehobene Landesschulamt für das Volksschulwesen — die seit 1876 bestehende Oberschulkommission für das höhere Schulwesen wurde 1920 durch das gleichfalls 1928 wieder aufgelöste Landesschulamt für das höhere Schulwesen ersetzt) sind die Mittel- u. Volksschulen der Städte u. Landgemeinden einheitlich 21 staatl. Schulräten unterstellt. So unterstehen dem Min. für Volksbildung zur Zeit:

a) 385 Landgemeindeschulen, 15 Bürgerschulen in 13 Städten u. 2 Flecken, 5 Schulbezirke der Stadt Br. In dieser Gesamtzahl sind einbegriffen: Hilfsschulen u. Hilfsschulklassen, Förderklassen für Schwachbegabte, Sprachheilklassen, Schulkindergärten, 1 Versuchsschule mit freierem Unterrichtsbetriebe u. 1 Taubstummenanstalt, beide in Br., ferner für die vom Rel.-U. abgemeldeten Kinder in den Städten Br. u. Wolfenbüttel Sammelschulen (weltl.) u. in Schöningen Sammelklassen;

b) 5 Mittelschulen u. 12 in Volksschulen eingegliederte Mittelschulzüge;

c) 13 kaufmänn. u. 61 gewerbl. Berufsschulen (letztere zum Teil schon in den staatl. Bezirksberufsschulen aufgegangen), 4 Fachschulen (städt. Handwerker- u. Kunstgewerbeschule in Br., landwirtschaftl. Lehranstalten in Helmstedt, staatl. b. Landesbaugewerkschule in Holzminden, Drogistenakademie Br.);

d) 14 staatl. höhere Lehranstalten für Knaben (1 humanist. Gymnasium mit Realgymnasium alter Form im Aufbau, 8 Reform-Realgymnasien, davon 1 mit griechischem Nebenzug u. 1 mit realem Nebenzug auf der Mittelstufe, 2 Oberrealschulen, dabei 1 mit Schülerheim, 1 Realschule, 2 Aufbauschulen nach dem Muster der Deutschen Oberschule), 4 städt. höhere Lehranstalten für Knaben mit dem Lehrplan der Oberrealschule, 3 städt. Lyzeen u. 2 städt. Oberlyzeen (in Br. in Verbindung mit einer reformrealgymnasialen Studienanstalt, einer 1jähr. Frauenschule, einem Lehrgang für Kindergärtnerinnen u. einem Lehrgang für Hortnerinnen), 5 private Schulen (Samsonschule in Wolfenbüttel für israelit. Schüler, die am 1. X. 1928 einging, Landschulheim am Solling bei Holzminden, Priv. Knabenanstalt von P. Oswald in Gandersheim [vorher Schulheim Gandersheim], die am 1. IV. 1929 nach Marienau [Kr. Bleckede] verlegt wurde, Zubringerschule Lesse, Höhere Privatschule für Mädchen, früher Sophienschule, i. Br.) u. verschiedene Töchtererziehungsheime;

e) Technische Hochschule Carolo-Wilhelmina in Br., die 8 Abteilungen umfaßt: Abt. für Architektur, Ingenieurbauwesen, Maschinenbau, Elektrotechnik, Chemie (einschließl. Nahrungsmittelchemie), Pharmazie, Mathematik u. Physik, Kulturwissenschaften;

f) Volkshochschule in Br.

Die Frage nach dem bekenntnismäßigen Charakter der b. Schulen ist umstritten. Der sog. Marquordtsche Schulerlaß vom 19. IX. 1925 (A.N. 443/25 = Amtl. Nachrichten für das b. Schulwesen), der, fußend auf dem Gesetz über die Gemeindeschulen vom 5. IV. 1913, den Standpunkt vertritt, daß die evang.-luth. Gemeindeschulen, die reformierte Gemeindeschule in Veltenhof u. die kath. Gemeindeschulen Bekenntnisschulen sind, daß ebenso auch die staatl. u. städt. höheren Lehranstalten des Landes mit Ausnahme der Oberrealschule in Seesen (früher Jakobsonschule) den Charakter von evang.-luth. Bekenntnisschulen tragen, ist durch den zur Zeit geltenden Sieversschen Schulerlaß vom 6. I. 1928 (A. N. 614/28) aufgehoben. Dieser bestimmt, daß in Rücksicht auf die Art. 135, 148^2 u. 149^2 der RVerf. außerhalb der Religionsstunden jede Beeinträchtigung der Glaubens- u. Gewissensfreiheit im Schulunterricht u. bei den Schulfeiern zu vermeiden ist, daß bes. Gebete u. Andachten überall da auf den Rel.-U. zu beschränken sind, wo Schüler(innen) vorhanden sind, die am Rel.-U. nicht teilnehmen, daß ferner Zensuren in Religion oder Lebenskunde (Verordnung vom 22. IV. 1921 [GuVS. Nr. 37] über die sittl. Erziehung volksschulpflichtiger Kinder, die von der Teilnahme am Rel.-U. der öffentl. Schulen befreit sind) für Versetzungen u. Klassenplätze nicht zu werten sind.

II. Lehrer u. Lehrerbildung: Die Vorbildung der Lehrer an Volks-, Mittel- u. Sonderschulen, bis vor kurzem Aufgabe der Lehrerbildungsanstalten in Br. u. Wolfenbüttel (1928

geschlossen), erfolgt seit Ostern 1927 auf jeder höheren Lehranstalt, die zur Hochschulreife führt, mit anschließendem 6semestrigen Studium an der Techn. Hochschule zu Br. Den Abschluß dieses Studiums bildet eine erste Prüfung mit bestimmten Pflichtfächern u. einem Wahlfach. Die staatlich feste *Anstellung* kann erst nach 2jähriger befriedigender Tätigkeit an einer öffentl. Volksschule auf Grund des Bestehens einer zweiten mehr prakt. Prüfung erfolgen. Die *Rechtsverhältnisse* der Lehrer an Volks- u. Mittelschulen sind in dem umfassenden, vielfach bereits abgeänderten Gesetz über die Gemeindeschulen vom 5. IV. 1913 (GuVS. Nr. 25) festgelegt. Ihre *Besoldung* ist durch das Lehrerbesoldungsgesetz vom 28. VI. 1928 (GuVS. Nr. 33) geregelt. Das jährl. Grundgehalt beträgt bei den Lehrern an Volks- u. Sonderschulen 3000—5600 RM, den Mittelschullehrern u. Rektoren 3600—6200 RM, den Direktoren der Sonder- u. Mittelschulen 4200 bis 6800 RM. Bei weibl. Lehrkräften kann der Minister für Volksbildung im Falle verminderter Pflichtstundenzahl bestimmen, daß das Grundgehalt bei Klassenlehrerinnen um höchstens 1/10, bei technischen Lehrerinnen um höchstens 1/3 gekürzt wird.

III. Schulwesen: 1. Die Volksschule. Die allgemeine *Volksschulpflicht* erstreckt sich grundsätzlich für Knaben u. Mädchen auf mindestens 8 Jahre. Das Staatsministerium kann jedoch für eine Gemeinde oder die in einem Schulverband vereinigten Gemeinden die Verlängerung der Schulpflicht allgemein oder nur für die Mädchen um ein weiteres Schuljahr anordnen (GuVS. Nr. 12 vom 25. II. 1928). Demgemäß ist auch durch Gesetz vom 15. III. 1928 (GuVS. Nr. 14) die Volksschulpflicht in der Stadt Holzminden für die Mädchen um ein weiteres Schuljahr verlängert.

Seit dem 1. IV. 1922 herrscht an den Gemeindeschulen u. sonstigen öffentl. Volksschulen nach dem Gesetz vom 23. I. 1922 (GuVS. Nr. 29) *Schulgeld*freiheit. An Kinder Minderbemittelter u. Kinder aus kinderreichen Familien können auch die Lernmittel unentgeltlich abgegeben werden. Das Schulgeld an Mittelschulen beträgt z. Z. noch 36 RM. Bei mehreren Geschwistern oder Bedürftigkeit wird bzw. kann Schulgelderlaß bis zu 40% der Gesamtschulgeldeinnahme gewährt werden (A.N. 517/26).

Die Stundenverteilung in der Grund- u. Volksschule ist durch die Stundenplantafel (A.N. 376/24) geregelt. Der *Unterricht* wird in den Landgemeindeschulen nach dem Minimallehrplan vom 21. VII. 1896, in den Bürgerschulen nach dem Lehrplan für die 8stufigen Bürgerschulen in B. vom 15. I. 1914, in den Mittelschulen in Anlehnung an die Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen vom I. VI. 1925 erteilt. Der Lehrgang im lebenskundl. Unterricht ist durch die Verfügung vom 29. IX. 1921 (A.N. Nr. 164) geregelt. Für den Schreibunterricht an den Volks- u. Mittelschulen wurden erst kürzlich (Min.Bl. f. d. b. Unterrichtsw. Nr. 19/28) neue Richtlinien erlassen. In der 1. u. 2. Klasse der 8stufigen Schulen ist Kurzschrift Pflichtfach. An Orten, in denen in der Säuglingspflege ausgebildete Lehrkräfte vorhanden sind, muß den Mädchen der Volks- u. Mittelschulen während des letzten oder vorletzten Schuljahres Unterricht in der Säuglingspflege erteilt werden.

2. Das Berufsschulwesen, das sich bislang auf dem Gesetz vom 14. XII. 1908 (GuVS. Nr. 84) aufbaute, nach dem die Einrichtung von Fortbildungsschulen für Jugendliche unter 18 Jahren den Gemeinden anheimgestellt war, befindet sich z. Z. auf Grund des Berufsschulgesetzes vom 1. II. 1929 (GuVS. Nr. 14), nach dem der Staat Träger des Berufsschulwesens ist, in Umbildung. Bislang sind 6 staatl. gewerbl. Bezirksberufsschulen eingerichtet, nämlich in Br., Wolfenbüttel, Gandersheim, Kreiensen, Stadtoldendorf u. Ottenstein.

3. Im höheren Schulwesen ist gegenüber der Vorkriegszeit die völlige Verschiebung in der Art der Anstalten bemerkenswert. Den Forderungen der Zeit nach einem mehr die praktischen Bedürfnisse des Lebens berücksichtigenden Unterricht ist auch in B. Rechnung getragen. Die humanist. Gymnasien sind bis auf 1 in Reform-Realgymn. mit Französisch als 1. Fremdsprache (am Martino-Catharineum in Br. Englisch 1. Fremdsprache) umgewandelt. In Städten ohne Realschulen können an den Reform-Realgymn. von der UIII—UII reale Nebenzüge eingerichtet werden. An einzelnen Anstalten ist auf der Oberstufe ein freierer Unterrichtsbetrieb in Form von Gabelung u. Kern u. Kursen gestattet.

Der *Übergang* aus der Grundschule in die höhere Schule soll ebenso wie der auf die Mittelschule nach 4jähriger, bei bes. leistungsfähigen Kindern nach 3jähriger Grundschulpflicht nach dem freien Entschluß des Erziehungsberechtigten auf Grund der geistigen u. sittl. Reife des Kindes, nicht der wirtschaftl. u. gesellschaftl. Stellung der Eltern erfolgen. Aus dieser Erwägung ist seit dem 1. IV. 1928 an den staatl. höheren Lehranstalten die Staffelung des *Schulgeldes* nach Einkommen u. Vermögen eingeführt (MinBl. Nr. 11). Der Höchstsatz beträgt z. Z. für Landeseinwohner jährlich 220 RM, für Nichtbraunschweiger 260 RM. Bei dem gleichzeitigen Schulbesuch von mehr als 2 Geschwistern u. in besondern Härtefällen wird bzw. kann eine besondere Ermäßigung gewährt werden. Die Schulgeldsätze an den städt. höheren Schulen, an denen noch keine Staffelung besteht, sind verschieden hoch; sie bewegen sich durchschnittlich zwischen 150 u. 180 RM

jährlich für ortsansässige, zwischen 200 u. 240 RM für auswärtige Schüler. Bei mehreren Geschwistern oder Bedürftigkeit wird bzw. kann Erlaß gegeben werden.

An den höheren Schulen wird bis auf die Oberrealschule Seesen, wo auch in jüdischer Religionslehre unterrichtet wird, evang.-luth. Rel.-U. erteilt. Kath. Rel.-U. besteht z. Z. noch nicht. Doch hat sich der Minister für Volksbildung grundsätzlich mit der Einrichtung eines solchen einverstanden erklärt, soweit ein hinreichendes Bedürfnis hierfür anzuerkennen ist u. Lehrkräfte zur Verfügung stehen, welche die für den Unterricht an höheren Schulen vorgeschriebene Lehrbefähigung erworben haben. Kurzschriftunterricht, der von 1924 bis 1926 an einzelnen höheren Schulen Pflichtfach war, ist seitdem an allen Anstalten von OIII aufwärts Wahlfach. Gelegenheit zur Erlernung des Spanischen ist an 3 Anstalten gegeben. Für Unterrichtsverteilung u. Unterrichtserteilung sind seit Ostern 1929 die neuen «Lehrpläne für die höheren Schulen des Freistaates B.» maßgebend. Die Schlußprüfung an 6stufigen Anstalten erfolgt auf Grund der Ordnung vom 15. I. 1929 (GuVS. Nr. 6), die Schlußprüfung von Nichtschülern auf Grund der Ordnung vom 15. I. 1929 (GuVS. Nr. 7). Die Reifeprüfung wird durch die Ordnung vom 3. V. 1927 (GuVS. Nr. 40) geregelt.

Studierende, die in den b. *Vorbereitungsdienst* eintreten wollen, können ihre wissenschaftl. Prüfung nur vor nicht b. Prüfungsausschüssen ablegen. Die Ausbildung der Studienreferendare erfolgt in dem mit dem Wilhelmgymnasium Br. verbundenen Päd. Seminar; für die prakt. Ausbildung in den einzelnen Fächern werden sie Anstalten zugeteilt, die dafür die günstigste Vorbedingung bieten. Die Ausbildung erstreckt sich über 2 Jahre u. findet ihren Abschluß durch die päd. Prüfung, die auf Grund der Prüfungsordnung vom 1. III. 1920 (GuVS. Nr. 45) abgehalten wird. Die *Rechtsverhältnisse* der staatl. Lehrkräfte an höheren Schulen gründen sich auf das b. Staatsbeamtengesetz vom 4. IV. 1923 (GuVS. Nr. 85) u. das Gesetz zur Ergänzung dieses Gesetzes vom 26. VI. 1928 (GuVS. Nr. 30), die der städt. Lehrkräfte an höheren Schulen auf die Städteordnung vom 15. XI. 1924 (GuVS. Nr. 190). Die *Besoldung* der staatl. Lehrkräfte erfolgt nach dem Gesetz vom 26. VI. 1928 (GuVS. Nr. 28/29). Das Grundgehalt beträgt jährlich für Oberstudiendirektoren 5500—9200 RM, Studiendirektoren u. Oberstudienräte 4400—8000 RM (dazu eine ruhegehaltsfähige Zulage von 600 RM jährlich), Studienräte 4400—8000 RM, Oberzeichenlehrer 4800—6800 RM, Oberlehrer 3600—5800 RM. Die Besoldung der städt. Lehrkräfte ist diesen Sätzen angepaßt.

Schrifttum: Zur histor. Entwicklung s. Roloff, Lexikon der Päd. I 588—591; Amtl. Nachrichten für das b. Schulwesen; Ministerialblatt f. d. b. Unterrichtswesen; b. Gesetz- u. Verordnungssammlung; K. Baumann, Das b. staatl. höhere Schulwesen im Spiegel des Staatshaushalts, in: Deutsches Philologenblatt, Jhrg. 35, H. 32 (1926). *G. Steinhoff.*

Bremen (Bildungs- u. Erziehungswesen).

Freie Hansastadt. 338000 Einwohner, 21871 = 6,46 % Katholiken.

I. Entwicklung: Marksteine in der Entwicklung brem. Schulwesens sind der Übertritt zur neuen Lehre zu Beginn des 16. Jahrh.s u. die Reform Joh. Smidts. Er schuf 1817 die dreifach gegliederte Hauptschule: die Vorschule bestand bis 1886, die Handelsschule, aus der sich die Oberrealschule entwickelte, u. das Gymnasium, das zu Anfang des 20. Jahrh.s Altes Gymnasium heißt. In diese Zeit fällt die Errichtung des Neuen Gymnasiums, des Realgymnasiums u. der Realschulen (vgl. Roloff, Lex. d. Päd. I 591). Die Nachkriegszeit brachte die Deutsche Aufbauschule, die Deutschen Oberschulen u. die Aufhebung der privaten Vorschulen. Nachdem 1916 mit der Studienanstalt die erste staatl. höhere Mädchenschule eröffnet wurde, sind in der Nachkriegszeit alle privaten höheren Mädchenschulen verstaatlicht worden.

Als erste staatl. Volksschulen wurden seit 1823 Freischulen eingerichtet, später traten entgeltliche Schulen hinzu. Die kirchengemeindlichen u. die privaten Schulen sind mit der Zeit bis auf eine protest. u. die beiden kath. verstaatlicht worden. Die Verhandlungen betr. Verstaatlichung des Landschulwesens stehen kurz vor ihrem Abschluß.

Der Übergang der Schulen aus der Hand von Privaten oder Gemeinden in den Besitz des Staates, der mit Beginn des 19. Jahrh.s einsetzt, hat bis jetzt folgende Ordnung entstehen lassen:

a) Der Staat führt keine Aufsicht u. trägt nichts zum Unterhalt bei (z. B. Buurmanns Institut = Privat-Realschule, Privat-Handelsschulen, Berlitz-Schule usw.).

Es gibt: b) anerkannte Vereinsschulen unter staatl. Aufsicht mit vertragsgeregelter Staatsunterstützung (Unterrichtsanstalten des Frauen-, Erwerbs- u. Ausbildungs-Vereins [u. a. soziale Frauenschule, Technische Seminare] u. die Handelsschule der Union).

c) Schulen, die der Staat gemeinsam mit einer Arbeitgeberkammer unterhält (Pflichtfortbildungssch. für den Kleinhandel [weibl. Abt.] u. Pflichtfortbildungssch. für den Großhandel).

d) Schulen, die der Staat allein unterhält, zu denen er ein Schulgeld von den Arbeitgebern erhebt (gewerbl., landwirtschaftl. Schulen, Pflichtschulen für Bürolehrlinge u. Angestellte, Kunstgewerbeschule, techn. Staatslehranstalten, Seefahrtschule).

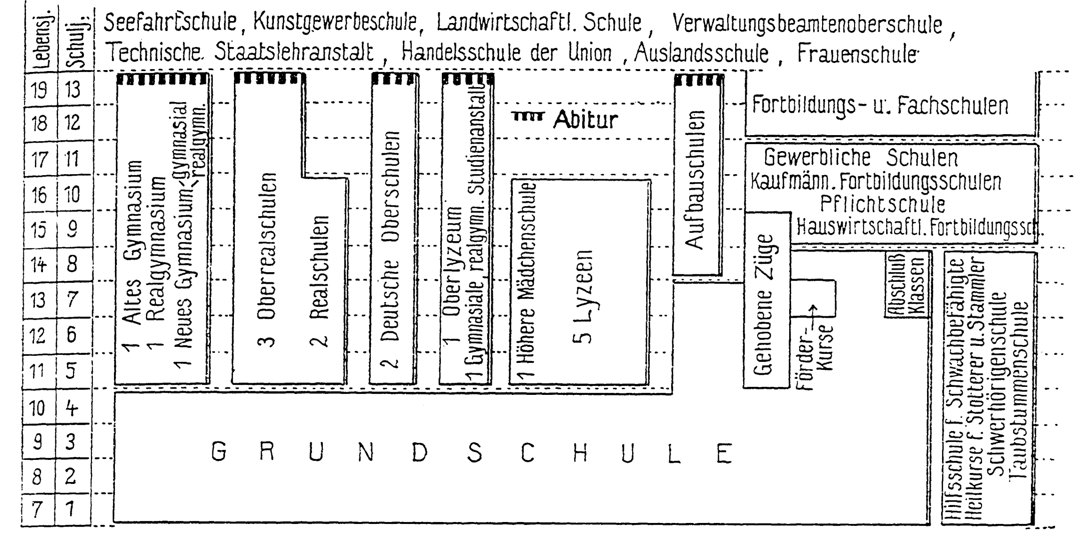
e) Schulen, die der Staat allein unterhält (Pflichtfortbildungsschulen für den Kleinhan-

del, männl. Abt.; Hauswirtschaftl. Pflichtfortbildungsschule; Pflichtfortbildungsschule für die ungelernten Arbeiter).

II. Den organischen Aufbau zeigt folgender Plan:

1926 wurde das Lehrerseminar geschlossen. Über die neue *Lehrerbildung* liegen noch keine Beschlüsse vor, doch wird die Ordnung in Hamburg von grundlegender Bedeutung werden.

Seitdem die Mädchen in staatl. höheren Schulen das Reifezeugnis erhalten, haben die höheren Schulen keine *Koedukation* mehr.



Die seit 1844 bestehende allgem. *Schulpflicht* von 6 bis 14 Jahren dauert nach Beschluß der Bürgerschaft von 1919 bis zum 18. Jahre u. soll stufenweise verwirklicht werden. Es fehlt noch die Fortbildungsschule für Haustöchter v. 15 bis 18 Jahren u. für die ungelernten Arbeiterinnen.

Die Klassenstärke der 72 Volksschulen beträgt 40. Ihre 4 untersten Jahrgänge bilden die Grundschule entsprechend dem Reichsgesetz vom 28. IV. 1920 u. 18. IV. 1925. Vom 10. bis 14. Jahre Volksschule.

Nebeneinrichtungen sind:

a) *Hilfsschulen:* für schwachbegabte Kinder;

b) *Abschlußklassen:* für Kinder, welche die beiden obersten Klassen der Volksschule nicht erreichen. Kleine Klassen (20), 2 Jahrgänge;

c) Kurse für *Stotterer* u. *Stammler;*

d) *Taubstummenschule:* für 6—14jährige;

e) *Gehobene Züge:* für 10—15jährige mit Englisch u. übl. Unterricht, der über die Lehrziele der Volksschule hinausgeht;

f) *Förderkurse* im 7. Schuljahr mit dem Ziel Klasse 3 der Realschulen, Klasse 4 der Lyzeen.

Mit Ausnahme der Deutschen Aufbauschule für Knaben (6stufig) bauen sich alle höheren Schulen auf der Grundschule auf. Die Neuerungen im fremdsprachl. Unterricht sind veranlaßt durch das Vorgehen Preußens u. anderer Länder u. durch wirtschaftl. u. kulturelle Notwendigkeiten (starkes Hervortreten des Englischen u. Spanischen). Auf den Oberstufen der Vollanstalten ist den Schülern die Möglichkeit gegeben, gemäß Neigung u. Begabung eine Fächergruppe stärker zu berücksichtigen u. dafür die andere entsprechend zurücktreten zu lassen. Im Sinne der Einheitsschule liegt die Schaffung zahlreicher Übergangsmöglichkeiten innerhalb der allgemeinbildenden Schulen.

S c h u l p f l e g e: *Wohlfahrtseinrichtungen* der brem. Schulen sind: Schülervorstellungen im Stadttheater u. Kino, Führungen durch die Museen, Schülerbibliotheken, Werk- u. Handfertigungsunterricht. Der Gesundheitspflege dienen: schulärztl. Überwachung (3 hauptamtl. Schulärzte u. 1 Ärztin), Milchpflege, Schwimmunterricht, Landaufenthalt. Für unbemittelte höhere Schüler(innen) stehen Mittel zur Gewährung von Lernmitteln sowie Erziehungsbeihilfen zur Verfügung. Soweit die Förderung der Leibesübungen u. der Jugendpflege nicht Aufgabe der Schulen ist, obliegt sie der Behörde für Leibesübungen u. Jugendpflege.

V e r s u c h s s c h u l e n: Aus der Begeisterung für die Verwirklichung des Ideals einer neuen Bildungsarbeit, die für den einzelnen wie für das ganze Volk Höheres leisten soll als die bisherige Schule, nicht auf dem Boden einer kühlen, schrittweise vorgehenden, in allen Einzelheiten klaren Gedankenarbeit, sind die brem. Versuchsschulen entstanden. Ihre Arbeit geht in 2 Richtungen: a) jedem Kinde zu der besten Ausbildung seiner Anlagen zu helfen, b) es heranwachsen zu lassen zu einem Menschen, der sich seiner Verpflichtungen gegen die Gemeinschaft bewußt ist u. diesen entsprechend handelt (Klassen-, Elterngemeinschaft. Landheimzeitung «Unsere Schule»). Ein abschließendes Urteil kann noch nicht gegeben werden (Bericht der Schuldeputation).

III. Schulverwaltung: Nach dem Umsturz vom 10. IX. 1918 ging die Regierungs-

gewalt an den Rat der Volksbeauftragten über, die Schulverwaltung an die Kommission für das Unterrichtswesen. Die Lehrerschaft organisierte sich in der Lehrerkammer; aus ihr wurde der Lehrerrat gewählt.

1920 stellte die Lehrerkammer ihre Arbeit ein. In Bremerhaven besteht seit 28. IX. 1920 ein Lehrerrat als Berufsvertretung der Gesamtlehrerschaft u. als Schulberater der Behörde. Die gesetzl. Vertretung auch der Lehrer gegenüber dem Senat ist der Hauptbeamtenausschuß; hierzu tritt der Ausschuß bei der Behörde (Schulinspektion).

Zentralbehörde der gesamten Schulverwaltung ist die Senatskommission für das Unterrichtswesen (3 Senatoren u. die Schulaufsichtsbeamten [1 Landesschulrat, je 1 Oberschulrat für die höheren Schulen, Fortbildungs- u. Fach- u. die Volksschulen, hierfür auch noch 2 Schulräte]). Sie u. die aus ihrer Mitte ernannten Inspektionen sind die vorgesetzte Behörde für Schulleiter u. Lehrer.

Die Schulverwaltung der höheren u. der Volksschulen obliegt der Schuldeputation (2 Senatoren, Landesschulrat u. 12 von der Bürgerschaft gewählten Mitgliedern).

Für die Fortbildungs- u. Fachschulen besteht eine Behörde aus Senats-, Bürgerschafts- u. Kammervertretern. Aus ihr werden für die einzelnen Schulen Ausschüsse gebildet. Zu diesen gehören außer Vorgenannten Vertreter der Schule, der Lehrerschaft, außerdem bei der Kunstgewerbeschule der Künstlerschaft, bei der Hauswirtschaftsschule der Frauenvereine.

Die Schulen in *Bremerhaven* u. *Vegesack* sind städtisch. Schulbehörde ist der Magistrat mit dem Schulausschuß (Bremerhaven: 7 Stadträte, Vegesack: Stadtrat u., mit beratender Stimme, Schulleiter u. 3 Mitglieder der Lehrerschaft).

Die einzelnen Schulen werden nach dem Grundsatz der *kollegialen Schulleitung* verwaltet. Die Schulleiter werden durch den Lehrkörper gewählt, jedoch bedarf die Wahl der Bestätigung durch den Senat. Die Schulleitung wird ehrenamtlich geführt (Gesetz vom 20. III. 1923, befristet bis 31. III. 1929; von diesem Termin ab endgültig). Direktoren der höh. Schulen werden vom Senat auf Lebenszeit ernannt; die Kollegien haben ein Vorschlagsrecht. Auf Grund reichsgerichtl. Entscheidung vom 19. I. 1923 ist das brem. Gesetz betr. Wahl der Schulleiter mit Art. 129 der Reichsverfassung nicht vereinbar, insoweit es sich auf die bei seinem Inkrafttreten im Amt befindlich gewesenen Schuldirektoren u. Schulvorsteher bezieht. Daher findet das Gesetz auf diese keine Anwendung. Sie bleiben im Amt u. beziehen höheres Gehalt.

In den Volksschulen u. ihren Nebeneinrichtungen wird kein Schulgeld erhoben, u. Lehr- u. Lernmittel sind frei, desgleichen im hauswirtschaftl. Pflichtjahr u. in einigen Fachschulen. In höheren Schulen ist das Schulgeld gleich hoch, nach Einkommen u. Kinderzahl gestaffelt von 10 RM bis 360 RM pro Jahr. Die Einnahmen aus dem Unterricht betragen 813000 RM; die Ausgaben sind über 11216000 RM bei einem Gesamtetat von 92 Mill.

Die Gehälter ergeben sich aus dem brem. Besoldungsgesetz vom 12. I. 1928. Die Besoldungsordnung hat 23 Gruppen. Lehrer Gr. 11: 3550 bis 7200 RM; Vorsteher Gr. 13: 5800—8400 RM; Studienräte Gr. 16: 6000—11000 RM; Schulräte Gr. 17: 7500—11500 RM; Direktoren u. Oberschulräte Gr. 19: 9700—13950 RM; Landesschulrat Gr. 21: 24000 RM einschließl. Wohnungsgeld ohne soziale Zulagen.

Die *kath.* Gemeinde unterhält 2 Schulen: die St. Johannisschule seit 1824 u. die St. Marienschule seit 1898, mit 40 Lehrpersonen u. 1450 Kindern. Der Staat trägt die Kosten für Lehr- u. Lernmittel mit 100 %, die Lehrergehälter mit 95 %, die sachl. Ausgaben: Heizung, Reinigung, Reparaturen usw. mit 80 %. Der Staatszuschuß beträgt 204000 RM. Die Lernbücher sind z. T. gleich denen in brem. Schulen. Die kath. Gemeindeschule in Bremerhaven wird von 170 Kindern besucht u. erhält seit 1924 einen Staatszuschuß (11500 RM für 1928).

Von den Pfarrgeistlichen wird an Schüler der höheren Schulen u. solche Volksschüler, die nicht die kath. Schule besuchen (weite Wege), an Nachmittagen Rel.-U. erteilt.

Systemat. Rel.-U. (Katechismus) wird in B. nur in den kath. Schulen erteilt. Bibl. Geschichtsunterricht ist Pflichtfach; die Möglichkeit der Dispens besteht für Lehrer u. Schüler.

Schrifttum: Auskunft über die Neuordnung des brem. Schulwesens gibt der Bericht der Schuldeputation vom 26. I. 1922, über die Änderung im höheren Mädchenschulwesen B.s der Bericht vom 21. II. 1924 (Verhandlungen zwischen Senat u. Bürgerschaft von 1922, S. 56—66 bzw. von 1924, S. 66—77); J. F. Entholt, Bilder aus der Geschichte des brem. Volksschulwesens. Ergänzt u. fortgesetzt von H. Wulff (1928). *H. Möllmann.*

Brentano, Franz.

Philosoph, geb. am 16. 1. 1838 zu Boppard als Neffe Clemens Brentanos, bis 1873 kath. Theologe u. Professor in Würzburg, nach seinem Austritt aus der kath. Kirche seit 1874 mit Unterbrechung Professor der Philosophie in Wien, starb am 17. III. 1917 in Zürich.

Auf das Gebiet der Pädagogik hat B., der in seinem philosophischen Schaffen — schon seiner wissenschaftl. Erziehung u. Vorbildung nach Aristoteliker — auf eine Neuordnung der Logik u. eine schärfere Erfassung der psychologischen Grundbegriffe bedacht war, nicht sein bes. Augenmerk gerichtet. Als Begründer der «Österr. philos. Schule» entfaltete B. in Wien eine anregende Wirksamkeit u. stand in lebendiger Gemeinschaft mit seinen unmittelbaren u. mittelbaren Schülern, wie Marty,

Stumpf, v. Meinong, v. Ehrenfels, Martinak, Höfler, Witasek, Husserl. Der Werttheoretiker u. Psychologe B. («Vom Ursprung sittl. Erkenntnis», 1889) hat für die Erziehungswissenschaft in Österreich, die aus der «Wiener Schule» manch wertvollen Einfluß erfahren hat, seine Bedeutung, weil er in seinen philos. Untersuchungen besondere Beiträge zur päd. Grundlegung u. zur päd. Ziellehre geliefert hat. B. verstand sich auf scharfsinnige Analysen u. war ein feiner, anerkannter Didaktiker.

Als Pädagoge aus dem Brentanokreis ist neben E. Martinak in Graz vor allem A. Höfler in Wien zu nennen (s. jeweils dort).

Schrifttum: E. Burger u. H. Schmidkunz, Dem Andenken F. B.s, in: Sonderheft der Monatshefte für päd. Reform (1918); Zur Biographie: A. Marty, Ges. Werke I 1 (1916) 95; E. Utitz, F. B., in: Kantstudien (Sonderheft «Dem Andenken F. B.s»), Bd. 22; O. Kraus, F. B. Zur Kenntnis seines Lebens u. seiner Lehre. Mit Beiträgen von Stumpf u. Husserl (1919); A. Höfler, Nekrolog auf B., in: Almanach der Kais. Akad. d. Wiss. (1917). *W. Stähler.*

Buch, Bildung u. Erziehung.

[B. = Buch.]

I. Sinn u. Verbreitung des Buches: Das B. als ein System von Schriftbildern ist Träger von Ideen u. Mittel der Gedankenübertragung. Auf den Willen drückt der übertragene Gedanke durch seine logische Schwere, weil der Mensch selbst logisch veranlagt ist; der im Willen angelangte Gedanke gravitiert zur Tat, weil der Mensch wahr u. sich selbst treu sein muß. Jede menschl., d. h. mit Vernunft u. freiem Willen ausgeführte Handlung ist ein verkörperter Gedanke. Und weil Ideen als Ideale Menschen u. Menschheit beherrschen u. gestalten, darum kommt dem B. in der Erziehung u. Bildung eine so hohe Bedeutung zu. Die Bücherproduktion stieg nach dem 30jähr. Krieg wieder auf 1000 in Deutschland, 1765 auf 1500, 1783 auf 3000, 1800 auf 3800, 1850 auf 9000, 1870 auf 10100, 1890 auf 18875, 1900 auf 24792, 1913 auf 35078 u. sank 1927 auf 31026. Davon entfielen 7100 auf Belletristik u. Jugendschriften (23%); es folgen: Schulbücher 2997, Religionswiss. 2566, Sozialwiss. 1985, Rechtswiss. 1711, Techn. Wiss. 1659, Handel, Verkehr u. Industrie 1198, Heilwiss. 1167, Erziehung, Unterricht, Jugendbewegung 1150, Naturwiss. 966, Geschichte 909 usw. Dazu kamen i. J. 1927 6860 deutsche Zeitschriften. Dadurch erhöht sich die Gesamtproduktion 1927 auf 37886 bibliograph. Einheiten (34871 i. J. 1913). Die Gesamt-Buchproduktion der Welt wird auf 100000, die Gesamt-Zeitschriftenproduktion auf 10000 angegeben. Jedes B. in einer Auflage von 5000 Stück gedacht, ergibt in der ganzen Welt 500 Millionen B.exemplare, in Deutschland 155 Millionen, d. h. mehr als ein Drittel der Weltproduktion. Die überaus rasche Steigerung setzte erst Mitte des letzten Jahrh.s ein, nachdem der Schulzwang durchgeführt u. die Rotationsmaschine erfunden war. Tatsächlich scheint heute das gedruckte Wort dem gesprochenen Wort den Rang abgelaufen zu haben. Nicht alle Menschen lesen; aber in zivilisierten Ländern kommen doch alle mit Menschen zusammen, die gelesen haben, im Banne dieser Gedanken stehen u. sie unwillkürlich an andere weitergeben.

II. Das Buch als Mittel des Bildungserwerbs: Für den einzelnen ist das B. das *leichteste Mittel, Bildung zu erwerben.* Das Maß dessen, was der Mensch braucht, um mit dem Leben u. seinen Aufgaben fertig zu werden, ist dem freien Bildungserwerb überlassen, u. dabei spielt das B. die Hauptrolle. Das B. weiß um das Wissen der ganzen Welt u. aller Zeiten. Nicht jeder kann sich einen Lehrer beschaffen, das B. steht ihm leicht zur Verfügung; nicht jeder kann sich kostspielige Reisen leisten, das B. ist Ersatz dafür; nicht jedem ist der Verkehr mit großen Männern vergönnt, das B. vermittelt ihm das bis zu einem gewissen Grade; der Mensch lebt nur eine kurze Zeit, aber durch das B. wird ihm auch das Vergangene seelisches Erlebnis. Was Vergangenheit ist, wird Gegenwart, was Entfernung, Nähe.

III. Buch u. Erziehung: Die Schule lehrt die Kunst des Lesens u. stellt sie sofort in den Dienst des Unterrichts u. der Erziehung. Darin arbeitet sie viel zweckmäßiger als viele andere Bildungsträger, z. B. die Vereine. Für die heranwachsende Jugend ist das B. das goldene Tor in die Welt, Mittel des Kenntniserwerbes, aber auch eine unerschöpfl. Quelle erhabener Gefühle u. Willensimpulse. Die meisten Ideale, die wirklich Ideale sind, holt sie sich aus Büchern, schon weil in ihrer Umgebung die reinen Ideale selten sind. Das wirksamste B. ist das B. im Eigenbesitz.

Tatsächlich wird aber das B. den persönl. Erzieher u. das vorgelebte Ideal nie vollständig ersetzen können. Ja, das B. bedeutet in seiner Unpersönlichkeit sogar an sich eine Schädigung der persönl. Autorität; vor dem B.druck war alle Erziehung u. Kenntnisvermittlung mehr an die Person des Erziehers gebunden, was dessen Autorität ungemein sicherte. Dafür hat aber das B. in der Erziehung wieder andere Vorteile, die das gesprochene Wort des Erziehers nicht hat. Das gedruckte Wort ist mit größerer Überlegung hingesetzt, kann bedächtiger aufgenommen werden; Nachschlagen u. Vergleichen u. Besinnen ist im B. mehr gewährleistet usw. So vorteilhaft diese Eigenschaften sich beim guten B. auszuwirken vermögen, so nachteilig treten sie in die Erscheinung beim Schmutz u. Schund (s. d.). Gerade die darstellerische Überreiztheit u. die Möglichkeit des Darüberhinbrütens über solche Bücher ist das Gefährliche für die heranwachsende Jugend.

IV. Krisis des Buches: Die Überwertung der Technik, des Sports u. des rein materiellen Erfolgs einerseits u. die durch Kino, Radio u. Illustration erzeugte Überbeanspruchung von Auge u. Ohr anderseits bedrohen die Geltung des formal u. inhaltlich wertvollen B.es u. beeinträchtigen dessen Bildungsmöglichkeiten. Eine weitere Schuld an der tatsächlich vorhandenen B.krisis tragen die Literatur u. die Literaturpädagogik selber: die Literatur, insofern sie bloße Zustandsschilderung gab u. das Leben nicht überhöhte, darum das Publikum auch nicht von ihrer Unumgänglichkeit zu überzeugen vermochte; die Literaturpädagogik (s.d.), indem sie es nicht verstanden hat, B. u. Volk wenigstens dort, wo es auf Grund der gegebenen Verhältnisse noch möglich gewesen wäre, in gegenseitiger Lebensnähe zu halten.

V. Überwindung der Buchkrisis: Man kann nicht auf einer beliebigen Altersstufe mit der Erziehung zum B. beginnen. Das B. muß die Entwicklung des Menschen begleiten, u. es sollte schon als Bilder- u. Kinderbuch die Kleinen mit einer gewissen Mannigfaltigkeit umgeben, damit sie eine Ahnung von der Unerschöpflichkeit der im B. schlummernden Werte u. Welten erhalten. Auch die Fibel (s. d.) u. das Lesebuch (s. d.) müssen nach Ganzheit u. höherer Sinnerfülltheit streben, wenn sie die Achtung vor dem B. u. dessen Bildungswerten nicht zerstören wollen. Die Klassenlektüre u. die Schüler- u. Volksbüchereien (s. jeweils d.) müssen organisch aufbauen u. Hand in Hand arbeiten, am zweckmäßigsten auf weltanschaul. Basis. Es ist wichtig, daß der Heranwachsende erfährt, wie das in der Schule Behandelte weitergeführt u. vertieft werden kann. Dadurch kommt der Bildungswert des B.es dem Interessenten in den Blick u. stellt eine lebendige Beziehung her. Die leserpsycholog. Bemühungen (s. Art. Literaturpädagogik) der jüngsten Zeit haben darum gerade in bildungsmäßiger Hinsicht besondere Bedeutung, dürfen aber nicht zum alleinigen Ausgangspunkt der B.vermittlung genommen werden. Sonst kommen wir zu einer Relativierung aller Werte u., auf die Dichtung angewandt, zu einer Überbetonung des Stofflichen im Gegensatz zum Künstlerischen, im letzten Grunde also zur bildungswidrigen Materialisierung des Geistigen u. zur Leugnung der objektiven, überpersönl. u. zeitlosen Gültigkeit der Kunst. Keiner darf sagen, dieses oder jenes B. geht mich nichts an; denn der wahre Dichter arbeitet nach P. Claudel an Stelle des Volkes für das Volk.

Schrifttum: J. Antz, Die Führung der Jugend zum Schrifttum (1927; führt die Idee vom B. als Begleiter der menschl. Entwicklung erstmals durch, enthält auch gute Literaturangaben); A. Rumpf, Kind u. B. ([3]1929); W. Fronemann, Das Erbe Wolgasts (1927); H. Benfer, Kampf dem schlechten durch das gute B. (1926); R. v. Erdberg, Erziehung zum Lesen, in: Freies Volksbildungswesen (1919); A. Hasseberg, B. u. Bücherei in der öffentl. Bildungspflege (1925); E. Linde, Die Bildungsaufgabe der deutschen Dichtung (1927); H. Lhotzky, Der Mensch u. sein B. (1918); J. Mumbauer, Der Einfluß der schönen Literatur auf das Volksleben (o. J.); Fr. Oldenbourg, B. u. Bildung (1925); S. Rüttgers, Über die literar. Erziehung als Problem der Arbeitsschule (1910); — Die Dichtung in der Volksschule ([2]1923); A. Schopenhauer, Über Lesen u. Bücher (1914); — Parerga u. Paralipomena II 24 (o. J.); F. X. Thalhofer, Die Jugendlektüre ([2]1925); K. J. Weber, Demokritos VI 32—87 (o. J.); J. Weigert, Die Volksbildung auf dem Lande (1922); A. Wurm, Grundsätze der Volksbildung (1913); M. Zollinger, Das literar. Verständnis der Jugendlichen u. der Bildungswert der Poesie (1926); Kann die Volksschule ihre Schüler zum *guten B. erziehen?* (1930; Preisausschreiben, weist neue Wege).

I.—III. *A. Rumpf.* IV.—V. *H. Rombach.*

Budde, Gerhard.

B. gehört zu den bedeutenderen Vertretern einer *noologischen* Pädagogik (s. d.). Geb. am 19. II. 1865 zu Leer (Ostfriesland), wirkte er noch vor kurzem als Professor am Staatsgymnasium in Hannover. Inzwischen in den Ruhestand getreten, setzt er seine bereits früher übernommene Tätigkeit als Dozent für Pädagogik an der Techn. Hochschule in Hannover fort. In seiner philos. u. päd. Auffassung ist er maßgebend von seinem Landsmann R. Eucken (s. d.) beeinflußt. B. kämpft zäh u. zielbewußt für eine Vertiefung u. Veredlung des Erziehungswesens im Sinne eines das Geistesleben bes. betonenden Neuidealismus (vgl. Art. Neuidealistische Pädagogik); er scheute sich dabei, auch vor dem Umsturz, nicht, an dem in der Vorkriegszeit in Preußen herrschenden Unterrichtswesen herbe Kritik zu üben. In dem reformpäd. Ringen der Gegenwart findet seine gehaltvolle Reformidee ernste Beachtung. Von seinen zahlreichen Veröffentlichungen seien hervorgehoben: Mehr Freude an der Schule (1908, [2]1911); Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit (1909, [2]1912); Das Gymnasium des 20. Jahrh.s (1911); *Noologische Pädagogik.* Entwurf einer Persönlichkeitspädagogik auf der Grundlage der Philosophie R. Euckens (1914); Geistige Strömungen u. Erziehungsfragen im 19. Jahrh. u. in der Gegenwart (1921); Was fordern wir für die Neubildung der höheren Schulen? (1925).

Schrifttum: Über B.s Auffassung orientiert gut der ihm geistesverwandte Pädag. K. Kesseler in «Päd. Charakterköpfe» ([5]1929). *B. W. Switalski.*

Bühler, Charlotte Berta.

Dr. phil., ao. Professorin der Philosophie u. erste Assistentin am psycholog. Institut der Universität Wien. Geb. am 20. XII. 1893 zu Berlin; studierte in Freiburg i. Br., Kiel, Berlin, München; verheiratet mit K. Bühler 1918; Privatdozentin in Dresden 1920.

in Wien 1923; Studienreisen in den Ver. Staaten 1924/25 u. später; ao. Professorin 1929.

Nach Arbeiten über Probleme der allg. Denkpsychologie widmete sie ihre Kraft in erster Linie der Psychologie der Kinder u. Jugendlichen. In Untersuchungen an Tausenden von Kindern u. Heranwachsenden konnte sie — von einem Stab von Mitarbeitern unterstützt u. in glückl. Verbindung traditioneller u. neuer (behaviorist.) Arbeitsweisen — ein sehr reiches Tatsachenmaterial gewinnen, das sie in bes. Einstellung auf Erfassung des biolog. Sinnes der Einzelfunktionen u. ihres Werdens im Rahmen der Gesamtentwicklung verarbeitete. Die Darstellung der Gesamtentwicklung bis zum 19. Jahr weist 5 Phasen auf, durch die hindurch die Entwicklung zu größerer Differenziertheit, innerer Geschlossenheit u. Zentriertheit der Persönlichkeit einerseits, zu reicherer Erfassung der Welt der Dinge, der log. Zusammenhänge, der eth. u. relig. Werte u. zur (Ergänzung gebenden u. erlangenden) Hingabe an den Mitmenschen anderseits verläuft; 5 Phasen, die zwar auseinander organisch hervorwachsen, aber doch sich als charakteristisch geformte Einheiten voneinander deutlich abheben. Die Abgrenzung der Phasen nach Altersjahren (1., 2.—4., 5.—8., 9.—13., 14.—19. Jahr) ist eine vorläufige; genauere Abgrenzung wird in weiteren Untersuchungen angestrebt (Kindheit u. Jugend, 1928). Die Massenuntersuchungen finden ihre Ergänzung in feinsinnigen Analysen des Seelenlebens von Jugendlichen an Hand ihrer Tagebücher, von Kindern an Hand ihrer Märchenlektüre. Ihren bes. Wert danken B.s Forschungen der Verbindung ernster Kleinarbeit, die dem Seelenleben bis in letzte Verästelungen nachgeht, mit geistiger Durchdringung des Materials, die durch die Fülle der Tatsachen hindurch die leitende Entwicklungslinie u. den Sinn der Einzelheiten innerhalb der Gesamtentwicklung zu erfassen sucht. Die Grundlagen für die Analysen relig. Entwicklung scheinen vorwiegend an nichtkath. oder höchstens kaum kath. Jugendlichen gewonnen zu sein.

Schriften: Über Gedankenentstehung, in: Ztschr. für Psychologie (1918); Über die Prozesse der Satzbildung, ebd. (1919); Das Märchen u. die Phantasie des Kindes (1918, [3]1929); Das Seelenleben des Jugendlichen (1922, [5]1929); Tagebuch eines jungen Mädchens (1922, [2]1927 unter dem Titel: Zwei Mädchentagebücher); Zwei Knabentagebücher (1925); Soziol. u. psychol. Studien über das 1. Lebensjahr, hrsg. mit H. Hetzer u. B. Tudor-Hart (1927); Vergleich der Pubertätsentwicklung bei Knaben u. Mädchen, in: Handbuch der Sexualpädagogik, hrsg. von E. Stern (1927); Das Problem des Instinktes, in: Ztschr. für Psychologie (1927); Wiener Arbeiten zur Kinderpsychologie, ebd. (1928); Kindheit u. Jugend, 3. Bd. der Psycholog. Monographien, hrsg. von K. Bühler (1928), u. viele Beiträge in versch. Ztschr.; Hrsg. von Quellen u. Studien zur Jugendkunde (seit 1922) u. Mithrsg. von Psychologie der Fürsorge (seit 1929). *A. Willwoll.*

Bühler, Karl.

Dr. med. u. phil., o. ö. Prof. der Philos. u. Päd. an der Universität Wien. Geb. am 27. V. 1879 in Meckesheim (Baden); studierte in Freiburg i. Br., Berlin, Straßburg, Bonn; Mitarbeiter Külpes in Würzburg, Bonn, München; Mitbegründer der psycholog. Institute in Bonn u. München; Privatdozent in Würzburg 1907, in Bonn 1909; ao. Prof. in München 1915, in Dresden 1918; Ordin. in Wien 1922; Studienaufenthalte in den Ver. Staaten als Gastprofessor an der Stanford Univers. (Kaliforn.), Johns Hopkins Univers. (Baltimore) u. Harvard Univers. (Cambridge, Mass.); seit 1929 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Seine Bedeutung für die Psychologie ist dargestellt in der Festschrift zu seinem 50. Geburtstag, Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie (1929); sie fand an ihm einen ihrer anerkanntesten Führer u. vielseitig interessierten Forscher. Seine Lieblingsgebiete sind die Psychologie des höheren Seelenlebens u. der geistigen Entwicklung des Menschen, beide sich verbindend in der Psychologie der Sprache. Für die moderne Denkpsychologie wurde B. als Mitarbeiter *O. Külpes* der eigentl. Bahnbrecher, indem er den Rahmen der sensist. Erklärung des Seelenlebens sprengte, die Sonderart u. Sondergesetzlichkeit der unanschaul. Denkvorgänge aufwies, die denkpsycholog. Hauptprobleme aufrollte u. die Methode der systemat. Selbstbeobachtung der Versuchspersonen (in Polemik gegen Wundt u. a.) durchsetzte (Tatsachen u. Probleme zu einer Theorie der Denkvorgänge, 1907/08, s. u.). Eine systemat. Darstellung seiner Denkpsychologie bietet Kap. 7 der «Geistigen Entwicklung des Kindes». Interesse für das höhere Seelenleben kennzeichnet auch seine Kinderpsychologie, in der er die Theorie der 3staffeligen Entwicklung des Geisteslebens von den Stufen des Instinkts u. der Dressurgewöhnung zur Stufe der freien Entfaltung des intellektuellen Lebens (zur «Menschwerdung des Kindes») durchführt. Denk- u. entwicklungspsycholog. Interessen kreuzen sich in seiner Psychologie der Sprache, deren «dreidimensionale Funktion» (Kundgabe, Auslösung u. — dem Menschen allein eignend — Darstellung objektiver Sachverhalte) er in Auseinandersetzung mit Mill, Husserl, Meinong u. a. herausarbeitet (über den Begriff der sprachl. Darstellung, Psycholog. Forschung III, Festschrift für J. v. Kries, 1923; Theorie der Sprache in Vorbereitung). Schon 1912 trat B. mit Forschungen zur Gestaltpsychologie hervor u. mit einer gestaltpsycholog. Theorie, die zwischen Gestaltmonismus u. Elementenpsychologie die Mitte hält. In der Psychologie der Farbenwahrnehmung vertritt B. (im Gegensatz zu Katz u. Jaensch) eine eigene «Duplizitätstheorie» zur Erklärung der Erscheinungsweise der Farben (1923). In den Kämpfen um den Charakter der Psychologie (zwischen geistes-

wissenschaftl. u. naturwissenschaftl., zwischen erlebnispsycholog. u. behaviorist. Psychologie) führt B. zu Überbrückung der Gegensätze in einer Synthese, die, das Wertvolle aller Anschauungen beachtend, gegenseitige Ergänzung aller fordert (Krise der Psychologie, 1927).

Ein — auch für die Pädagogik bedeutsamer — Sonderwert der (kinderpsycholog. u. a.) Arbeiten B.s liegt darin, daß von ihnen eine merklich klarere u. bestimmtere Betonung der Sonderart des Geistigen ausgeht als von manchen verwandten führenden Werken. Von der Ableitung der philosoph. Folgerungen sehen die — rein fachpsychologisch, weltanschaulich neutral gehaltenen — Schriften ab.

Schriften B.s: Tatsachen u. Probleme zu einer Theorie der Denkvorgänge, in: Arch. f. d. ges. Psychologie 9 (1907) u. 12 (1908); Die Gestaltwahrnehmungen (1913); Die geist. Entwicklung des Kindes (1918, [5]1929); Abriß der geist. Entwicklung des Kindes (1919, [3]1928); Handb. der Psychologie I 1: Die Erscheinungsweisen der Farben (1922); Die Krise der Psychologie (1927, [2]1929); Theorie der Sprache in Vorb.; Hrsg. von H. Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie I ([4]1919) u. O. Külpe, Vorlesungen über Psychologie ([2]1922); Mithrsg. der Münchener Stud. zur Philosophie u. Psychologie; Hrsg. der Psycholog. Monographien (seit 1926); Hrsg. der Berichte über den 7.—10. Kongreß f. experiment. Psychol. (1922 f.). *A. Willwoll.*

Bürgerliches Gesetzbuch.

[BGB. = Bürgerliches Gesetzbuch.]

Das BGB. des Deutschen Reiches, das am 1. I. 1900 in Kraft trat, steht überwiegend auf dem Boden des römischen Rechts, wie sich dieses in einem großen Teil des Deutschen Reiches als Gemeines Recht, vielfach allerdings durch Landesrecht abgeändert, im Laufe der Zeit eingebürgert hatte (vgl. Art. Jugendrecht). Seine Vorschriften entsprechen vielfach den Auffassungen u. Bedürfnissen der neuen Zeit nicht. Das gilt namentlich auch für die rechtl. Stellung der jungen Leute, sei es hinsichtlich ihrer Rechte u. Befugnisse im allgemeinen, sei es hinsichtlich ihrer Beziehungen zur Familie.

I. Rechtsfähigkeit: Die Rechtsfähigkeit des Menschen beginnt mit der Vollendung der Geburt (§ 1). Auch der empfangene, noch nicht geborene Mensch hat schon Rechte; insbes. wird er, wenn vor seiner Geburt ein Erbfall eintritt, an dem er beteiligt ist, hierbei berücksichtigt (§§ 1923 1963 2043 2141 2162 2178). Dem ungeborenen Kinde kann zur Wahrung seiner künftigen Rechte ein Pfleger bestellt werden; dieser wird, wenn es sich um ein uneheliches Kind handelt, mit dessen Geburt im Einverständnis mit dem Jugendamt Vormund (§ 1912; RJWG. § 38). Für ein unehel. Kind kann weiter schon vor der Geburt der Unterhalt für 3 Monate verlangt werden (§ 1716).

II. Handlungsfähigkeit: Es ist zu unterscheiden 1. Geschäftsfähigkeit (Fähigkeit, durch Willenserklärung rechtl. Wirkungen zu erzeugen). Sie fehlt Kindern bis zu 7 Jahren völlig; ihre Willenserklärungen sind nichtig (§§ 104 107). Minderjährige, die das 7. Lebensjahr vollendet haben, sind beschränkt geschäftsfähig. Sie können lediglich Rechtsgeschäfte abschließen, durch die sie rechtl. Vorteile erlangen; auch für einige Rechtsgeschäfte des Familienrechts (Anfechtung einer Ehe, der Annahme an Kindes Statt u. ä.) sind sie geschäftsfähig. Zu allen andern Willenserklärungen bedürfen sie der Zustimmung ihres gesetzl. Vertreters. Die Zustimmung kann für den Betrieb eines Erwerbsgeschäfts oder für den Abschluß von Dienst- u. Arbeitsverträgen allgemein erteilt werden. Für bes. wichtige Geschäfte ist auch die Genehmigung des Vormundschaftsgerichts erforderlich (§§ 107—113 1643 1821 1822). Öffentl. Testamente können junge Leute mit 16 Jahren errichten (§ 2229). Mit der Vollendung des 21. Lebensjahres tritt die *Volljährigkeit* ein; nach der Vollendung des 18. ist Volljährigerklärung möglich (§§ 2 3). Eine Frau wird mit 16 Jahren ehefähig; es kann eine noch frühere Eheschließung genehmigt werden (§ 1303).

2. Verantwortlichkeit (Haftung für angerichteten Schaden). Kinder bis zu 7 Jahren sind nicht verantwortlich. Junge Leute von 7 bis 18 Jahren sind nicht verantwortlich, wenn sie bei der Begehung der Handlung die zur Erkenntnis der Verantwortlichkeit erforderl. Einsicht nicht hatten; der Nachweis hierfür obliegt ihnen (§ 828). Wer kraft Gesetzes zur Führung der Aufsicht verpflichtet ist, hat den Schaden zu ersetzen, wenn er nicht beweist, daß er der Aufsichtspflicht genügt hat, oder daß der Schaden auch bei gehöriger Aufsichtsführung entstanden wäre. Kann auf diesem Weg ein Ersatz des Schadens nicht erlangt werden, so besteht auch ohne Verantwortlichkeit eine Ersatzpflicht des Kindes oder des Jugendlichen, wenn das der Billigkeit entspricht (§§ 829 832).

III. Stellung des Kindes in der Familie: 1. Eheliche Kinder. Ehelich ist ein Kind, das von einer Ehefrau während der Ehe oder binnen 302 Tagen nach deren Auflösung geboren wird. Der Ehemann kann innerhalb Jahresfrist nach Kenntnis von der Geburt die Ehelichkeit anfechten; er muß den Beweis erbringen, daß die Abstammung des Kindes von ihm offenbar unmöglich ist. Stirbt der Ehemann innerhalb der Anfechtungsfrist, so kann die Unmöglichkeit der Abstammung von ihm auch von andern Personen geltend gemacht werden. Die Anfechtung ist ausgeschlossen, wenn der Ehemann das Kind nach der Geburt irgendwie anerkennt (§§ 1591—1598). Das ehel. Kind steht, solang es minderjährig ist, unter elterl. Gewalt. Diese umfaßt die Sorge für die Person (Recht u. Pflicht der Erziehung, Beaufsichtigung, Aufenthaltsbestimmung) u. die

Sorge für das Vermögen (Verwaltung, Verfügung, Nutznießung); nach beiden Richtungen besteht Vertretungsmacht. Einschränkungen sind z. T. gesetzlich vorgesehen (Notwendigkeit der Zustimmung des Vormundschaftsgerichts zu bestimmten Anordnungen); z. T. können sie durch das Vormundschaftsgericht angeordnet werden (ganze oder teilweise Entziehung der elterl. Gewalt bei Mißbrauch, Vernachlässigung des Kindes, ehrlosem u. unsittl. Verhalten u. Verletzung der Unterhaltspflicht); außerdem gibt es Fälle des Ruhens u. der Verwirkung der elterl. Gewalt. Die elterl. Gewalt wird vom Vater, in seiner Verhinderung von der Mutter ausgeübt; neben dem Vater hat die Mutter die Sorge für die Person mit Ausnahme der Vertretung; im Zwiespalt geht die Meinung des Vaters vor. Nach dem Tode des Vaters hat die Mutter die elterl. Gewalt, verliert sie aber mit Ausnahme der Sorge für die Person im Falle der Wiederverehelichung. Im Falle der *Scheidung* behält der Vater die Vertretungsmacht u. die Sorge für das Vermögen des Kindes; die Mutter erhält, wenn der Vater allein für schuldig erklärt ist, die Sorge für die Person aller Kinder, wenn beide Teile für schuldig erklärt sind, jene für die Töchter u. die Söhne unter 6 Jahren (§§ 1627—1698). Unabhängig von der elterl. Gewalt besteht gegenseitige Unterhaltspflicht, Pflicht des Kindes zur Dienstleistung im Hauswesen u. Geschäft der Eltern, Pflicht der Eltern zur Aussteuer der Töchter (§§ 1615 bis 1618). Den ehel. Kindern stehen die durch nachfolgende Ehe legitimierten, die für ehelich erklärten u. die an Kindes Statt angenommenen Kinder gleich (§§ 1719 1723 1757).

2. Uneheliche Kinder. Das unehel. Kind hat gegenüber der Mutter u. ihren Verwandten die rechtl. Stellung eines ehelichen; doch steht der Mutter die elterl. Gewalt nicht zu, sondern nur die Sorge für die Person des Kindes ohne Vertretungsmacht. Der Vater ist bis zur Vollendung des 16. Lebensjahres des Kindes unterhaltspflichtig, darüber hinaus nur, wenn es infolge körperl. oder geistiger Gebrechen außerstande ist, sich selbst zu erhalten. Der Unterhaltsanspruch geht auch gegen die Erben des Vaters; diese können aber das Kind abfinden. Irgendwelche Rechte stehen dem Vater nicht zu. Als Vater gilt, wer der Mutter während der Empfängniszeit (181. bis 302. Tag vor der Geburt) beigewohnt hat, es sei denn, daß auch ein anderer ihr während dieser Zeit beigewohnt hat (Einrede des Mehrverkehrs), oder daß er die offenbare Unmöglichkeit der Abstammung des Kindes von ihm nachweist; durch Anerkennung des Kindes in einer öffentl. Urkunde wird die Einrede des Mehrverkehrs ausgeschlossen (§§ 1705—1718).

3. Vormundschaft u. Pflegschaft. Ein Minderjähriger erhält einen Vormund, wenn er nicht unter elterl. Gewalt steht oder wenn die Eltern zu seiner Vertretung nicht berechtigt sind. Alle unehel. Kinder stehen demnach unter Vormundschaft; ehel. Kinder nur, wenn beide Eltern gestorben sind oder keine Vertretungsmacht haben (§§ 1707 1773). Ein Pfleger wird bestellt, wenn der Inhaber der elterl. Gewalt oder der Vormund an der Besorgung einer Angelegenheit des Minderjährigen verhindert ist (§ 1909). Vormund wie Pfleger haben innerhalb ihres Wirkungskreises die gleichen Rechte u. Pflichten wie der Inhaber der elterl. Gewalt, bedürfen daher viel häufiger als dieser der Genehmigung des Vormundschaftsgerichts zu ihren Anordnungen; dieses kann ihnen Weisungen erteilen, Ordnungsstrafen über sie verhängen, sie vom Amt entheben (§§ 1821 1822 1837 1886 1915). Unehel. Kinder stehen regelmäßig unter Amtsvormundschaft; für diese gelten die allg. Vorschriften teilweise nicht (s. Art. Vormundschaft u. -sgericht). Die Übernahme von Vormundschaften u. Pflegschaften ist Pflicht; nur besondere Gründe befreien davon. Frauen waren früher völlig befreit; jetzt sind sie es nur, wenn sie mindestens 2 noch nicht schulpflicht. Kinder haben u. nachweisen, daß die Fürsorge für ihre Familie ihnen die Ausübung des Amtes bes. erschwert (§§ 1785 1786; RJWG § 48).

4. Religiöse Kindererziehung s. Art. Religionspädagogik u. religiöse Erziehung.

5. Verfahren. Streitigkeiten, die sich über die rechtl. Stellung der Kinder gegenüber Eltern, Vormündern u. Pflegern ergeben, sind teils vor dem Streitgericht, teils vor dem Vormundschaftsgericht auszutragen. Von besonderer Bedeutung ist hier die Vorschrift, daß gegen Verfügungen des Vormundschaftsgerichts, die eine Entscheidung über eine die Sorge für die Person eines Minderjährigen betreffende Angelegenheit betreffen, jedem die Beschwerde zusteht, der ein berechtigtes Interesse hat, diese Angelegenheit wahrzunehmen (Gesetz über die freiwillige Gerichtsbarkeit § 57, Nr. 9).

IV. Würdigung: Die Vorschriften des BGB.es bedürfen einer durchgreifenden Umgestaltung. Auf dem Gebiete der Handlungsfähigkeit ist die doppelte Abstufung unnötig u. führt zu sinnlosen Ergebnissen; ein Kind unter 7 Jahren kann z. B. keine Schenkung annehmen. Die Stellung der Kinder zu den Eltern muß von dem Gedanken der Gewalt freigemacht werden; eine Reihe zopfiger Vorschriften kann ohne Schaden wegfallen. Das Recht der unehel. Kinder soll demnächst eine Neugestaltung erfahren, die insbes. die Einrede des Mehrverkehrs beseitigt, wodurch der Unterhalt dieser Kinder besser gesichert würde. Bedenken erregen die Anträge auf Erleichterung der Ehescheidung; bei einem Volke, in dem jede 10. Ehe der Scheidung verfällt, ist die wichtigste Grund-

lage der Erziehung, die Familie, schon schwer genug erschüttert.

Schrifttum: Handausgaben des BGB.es mit Erläuterungen in Verb. mit F. André u. a. hrsg. von M. Greiff ([12]1927, 1. Hrsg.: A. Achilles) u. O. Fischer u. W. v. Henle ([13]1927); ferner O. Warneyer, Das BGB., erläutert durch die Rechtsprechung (2 Bde., [5]1928); große Kommentare zum BGB.: G. Plancks Kommentar zum BGB., hrsg. von E. Strohal in Verb. mit F. André u. a. (5 Bde., [4]1913/28) u. J. v. Staudingers Kommentar zum BGB., hrsg. von Th. Loewenfeld u. a. (5 Bde., [9]1925 ff.); ferner: Das BGB., mit bes. Berücksichtigung der Rechtsprechung des Reichsgerichts, erläutert von L. Busch, J. Erler u. a. (5 Bde., [6]1928). *F. Riß.*

C

Caritasverband, Deutscher.

[C. = Caritasverband.]

I. Geschichte: Gründer des Deutschen C.s (1897) ist der ehemalige erzbischöfl. Hofkaplan Prälat *L. Werthmann,* Dr. theol. phil. et med. h. c. Die deutsche Bischofskonferenz zu Fulda 1915 übertrug dem C. die offizielle Vertretung der gesamten kirchl. Fürsorge u. ordnete für alle deutschen Bistümer die Gründung von Diözesan-Caritasverbänden an, deren es 1928 bereits 27 waren; Metz u. Straßburg gehörten bis 1918 auch zum C. Als Glieder der Diözesanverbände sind rund 7000 Orts-Caritasverbände u. Caritasausschüsse angeschlossen. Im Deutschen C. sind außerdem alle kath. Fachverbände vereinigt, die sich caritativen Aufgaben widmen. Die *Zentrale* befindet sich in Freiburg i. Br. im Werthmannhaus. *Hauptvertretungen* sind in Berlin, München u. Rom. Der Wirkungskreis geht bereits über Deutschland hinaus, da der Verband in der «Caritas Catholica» (Präsident Prälat Dr. Müller-Simonis, Straßburg) in eine Arbeitsgemeinschaft mit den kath. Fürsorgeverbänden vieler Nationen getreten ist.

II. Ziel: Der Deutsche C. übernimmt nicht direkt die Fürsorgefälle, außer in besondern Notfällen oder Notzeiten. Sein Hauptziel ist vielmehr *Volkserziehung* im Sinne christl. Nächstenliebe. Nach § 1 der Satzung bezweckt er «den Geist tätiger christl. Nächstenliebe unter den Katholiken Deutschlands zu stärken, auszubreiten u. zu vertiefen, die Werke der Caritas planmäßig zu fördern, ein geordnetes Zusammenwirken aller auf caritativem Gebiete tätigen Kräfte herbeizuführen, alle gesunden Bestrebungen der Wohlfahrtspflege zu unterstützen u. deren Interessen bei den öffentl.-rechtl. Organisationen sowie den nichtkath. u. parität. Verbänden zu vertreten». Diesem Zweck dient zunächst eine ausgedehnte publizist. Tätigkeit. Der *Caritasverlag* veröffentlicht zahlreiche Fachschriften, von denen die «*Schriften für Caritaswissenschaft*» bes. zu nennen sind. Dem C. obliegen außerdem Forschungs- u. Ausbildungsaufgaben neben der organisatorischen Tätigkeit. Die Verbreitung u. Vertiefung der Caritasidee im Volk u. Heranbildung eigener Caritasarbeiter, die sich den neuesten Bedürfnissen methodisch richtig anpassen, ist das letzte Ziel des C.s. Diesem Zweck dienen auch eine Reihe von Tagungen, Kursen u. Konferenzen. Die hauptsächlichsten Zeitschriften von erzieherischer Bedeutung sind: «*Caritas*», «*Jugendwohl*», «*Mädchenschutz*», sämtliche im Caritasverlag. Auch eine *Caritas-Pressekorrespondenz* u. *Caritas-Lichtbildgesellschaft* will volkserzieherisch wirken.

III. Zusammenhänge zwischen Pädagogik u. Caritas: Geschichtlich u. sachlich sind Caritas u. Pädagogik eng verwachsen; sie geben sich Anregungen aller Art, ergänzen u. befruchten sich gegenseitig. Pädagogen waren vielfach Lehrmeister der großen Caritasorganisatoren u. Caritasarbeiter.

Umgekehrt empfingen Pädagogen jederzeit starke Anregungen von der Caritasbewegung. Die ganze neue *Heilpädagogik* (s. d.) wäre undenkbar ohne die Vorarbeit der heilenden Fürsorge an Krüppeln, Blinden, Taubstummen, Schwachsinnigen. So ist die Entstehung der *Zentralstelle für Anstaltspädagogik* in München (Ostern 1928) unmittelbar einer Anregung von Männern der Caritas zuzuschreiben u. mittelbar durch die Werke von *J. B. Wagner* u. *Ringeisen* möglich geworden. Auch die Normalpädagogik hat wichtige Fingerzeige von der *Krüppelpädagogik* u. Schwachsinnigenerziehung erhalten. Die kath. Anstalten selbst stellen eine große Reihe von Erziehungspersönlichkeiten, die durch ihre Eigenart, durch ihre Technik, am meisten durch die Geschlossenheit u. Einheitlichkeit ihrer Grundsätze, sowie durch die Kraft ihrer überirdischen Motive eine gewaltige Erziehungsarbeit leisten. Die Anstalten selbst sammeln u. beherbergen eine Schar von Kindern, deren Übel u. Krankheiten, aber auch Fortschritte der wissenschaftl. Pädagogik beständig wichtiges Material liefern. Die Anstalten sind besondere Stätten der experimentellen Psychologie u. der method. Schulung für die Sozialpädagogik, weil der Anstaltsbetrieb stets Erziehung zur Gemeinschaft u. meist nach dem Familiensystem aufgebaut ist.

Wie die Volkshochschulen vielfach Vorlesungen über Wesen, Ziel u. Methode der modernen Fürsorge, namentlich über *Wohlfahrts-* u. *Caritaskunde* in ihr Programm aufnehmen, so ist dieser Unterricht auch für die Oberklassen der Volksschulen u. für die Fortbildungsschulen von Wichtigkeit.

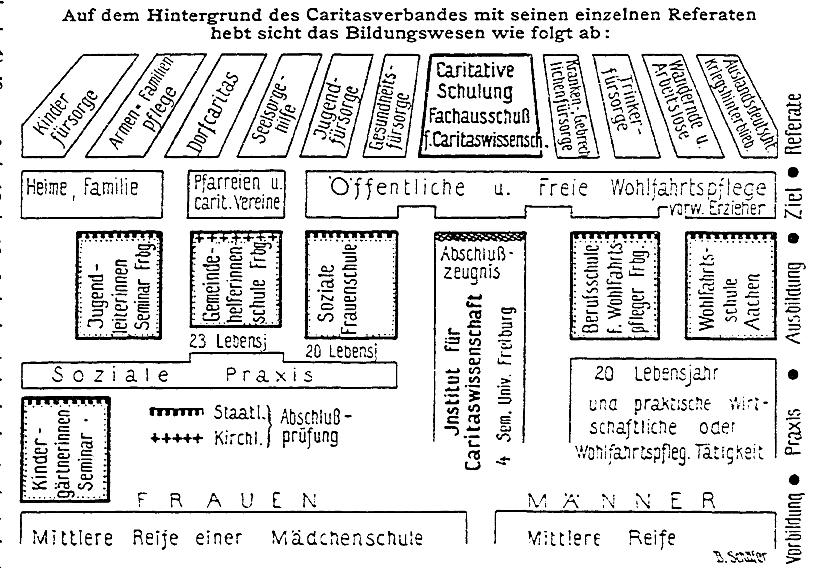
IV. Caritasschulen: Um die Caritasarbeiter u. Caritasführer für ihren Beruf vorzubereiten u. sie für ihre Aufgabe zu ertüchtigen, hat der Deutsche C. im Verein mit den angeschlossenen Verbänden verschiedene Schulen errichtet. Diese deutschen Schulen haben eine gewisse Ähnlichkeit mit den sozialen Schulen in Belgien, welche durch die «Internationale soziale Studienvereinigung» starke Anregungen erhielten (Kardinal Mercier, Enzyklika «Rerum novarum» vom 15. V. 1891).

Schulungsstätten sind: 1. An der Zentrale des Deutschen C.s: a) die *Soziale Frauenschule* (Caritasschule, Freiburg i. Br., Belfortstr. 20), hervorgegangen 1919 aus den sozialen Schulungskursen Werthmanns; der erfolgreiche 2jährige Besuch erschließt den Zugang zu den verschiedenen Gebieten der Wohlfahrtspflege je nach Wahl des Hauptfaches (vgl. Art. Wohlfahrtsschulen u. Soziale Frauenschule); b) das *Jugendleiterinnenseminar* (s. d.), Freiburg i. Br., Werthmannplatz 4, gegründet Ostern 1927; c) die *Gemeindehelferinnenschule,* welche in 3 Halbjahren die theoret., prakt. u. aszet. Ausbildung zu neuzeitl. Seelsorgehilfe bietet (Ostern 1928 eröffnet, steht unter Leitung des Fachreferenten für Seelsorgehilfe an der Zentrale). Das Abschlußexamen wird von der kirchl. Oberbehörde vorgenommen; d) die *Berufsschule für Wohlfahrtspfleger,* hervorgegangen aus den 4monatl. Winterkursen 1927/28 u. 1928/29 für Wohlfahrtspfleger an der Zentrale des C.s (gegr. Ostern 1930), will in 2jähr. Lehrgang männl. Sozialbeamte heranbilden.

2. An verschiedenen Orten des Deutschen Reiches sind eine Anzahl von sozialen Schulen von den Diözesan-Caritasverbänden, von Fachverbänden, auch von einzelnen kath. Orden u. Anstalten errichtet; auch der Kath. Deutsche Frauenbund hat solche Schulen gegründet. Als Stätten der sozialen Schulung sind hier außer Frauenschulen (s. d.) u. Wohlfahrtspflegerschulen namentlich zu nennen: Kindergärtnerinnenseminare, sozialpäd. Schwesternseminare, Jugendleiterinnenseminare, Säuglingspflegeschulen u. Krankenpflegeschulen. Eine bes. Stellung nehmen die zahlreichen Ausbildungsstätten für Leiter u. für untergeordnete Kräfte von Schulen für Schwachsinnige, Geistesschwache, Stotternde, Taubstumme u. Blinde ein, wie: das «*Rheinische Seminar*» in Aachen (1927), das von der Genossenschaft der «Armen Brüder vom hl. Franziskus Seraphikus» zur Ausbildung in der Erziehungsfürsorge geleitet wird, die *Caritasschule* im Franz-Sales-Haus zu Essen a. d. Ruhr (1928) zur Ausbildung von Ordensschwestern in der Heilpädagogik, das *Johanneshaus* in Unterhaching bei München (1928) zur Ausbildung des unteren Schwesternpersonals der Wagnerschen Wohltätigkeitsanstalten u. die «*Heilpäd. Vereinigung* in München» (1928) zur Ausbildung u. Weiterbildung leitender Kräfte der Heilerziehungsanstalten Bayerns, mit Anschluß an die «Arbeitsgemeinschaft der christl. Pflegeanstalten Bayerns», Vorort Ursberg. Dem caritativen Schulungszweck dienen ferner die vom Deutschen C. angeregten u. von den Diözesanverbänden gegr. *sozialpäd. Schwesternseminare* in Münster i. W. (Bohlweg 126), Trier (Südallee 34), Breslau (Martinistr. 12) u. in Hildesheim (Pfaffenstieg). Für die Pädagogik u. Heilpädagogik bes. wichtig sind die *Krüppelschulen* mit angeschlossenen *Instituten* zur Ausbildung von Krüppelpädagogen (*E. Sommer,* Gründer der «St. Josefsgesellschaft» in Bigge a. d. Ruhr, Zentrale in Köln-Deutz, Alarichstr. 36). Eine besondere Etappe auf dem Gebiet der Heilpädagogik war die vom C. angeregte u. geförderte Gründung des *Psychopathengymnasiums* (Albertus-Kolleg) in Recklinghausen-Suderwich (1927).

3. Durch Erlaß der deutschen Bischöfe wurde die Caritaswissenschaft (s. d.) auch zum Lehrfach bei der Ausbildung der kath. Theologen erhoben. Im allgemeinen sind an allen theol. Fakultäten der deutschen Hochschulen 2 Wochenstunden dafür vorgesehen. Von bahnbrechender Bedeutung war die Gründung des *Instituts für Caritaswissenschaft* an der Albert-

Auf dem Hintergrund des Caritasverbandes mit seinen einzelnen Referaten hebt sicht das Bildungswesen wie folgt ab:



Ludwig-Universität Freiburg i. Br. (errichtet am 15. II. 1925, die Statuten datieren vom 20. IX. 1926). Das Ziel des über 4 Semester sich erstreckenden Lehrganges ist, den Studierenden aller Fakultäten Gelegenheit zu geben, die Aufgaben der caritativen Fürsorge kennenzulernen u. von der jeweiligen Fachwissenschaft aus zu erforschen u. zu behandeln; die akad. Berufe sollen so zur Übernahme von Fürsorgeaufgaben in Staat, Kirche u. Gemeinde, sowie in den freien Fürsorgeverbänden ertüchtigt werden. Durch Vermittlung des C.s wird den Studierenden während der Ferien Gelegenheit zur Einführung in die prakt. Fürsorgearbeit aller Art gegeben. In der Regel werden Studierende aller Fakultäten, welche in 4 Semestern bereits Proben eines ernsthaften Fachstudiums abgelegt haben, als Mitglieder des Instituts aufgenommen.

4. Außer diesen Bildungsstätten führt der C. eine unübersehbare Reihe von Kursen, Konferenzen, Tagungen u. Vorträgen durch; jedes 2. Jahr findet ein großer Caritastag statt; Hauptziele sind: Ausbildung für die Aufgaben der Kinderfürsorge, Jugendfürsorge, Caritaspflege auf dem Lande, Hausarmen- u. Familienfürsorge, Caritashilfe in der Seelsorge, Diasporafürsorge, Kranken- u. Gebrechlichenfürsorge, Wandererfürsorge, Fürsorge für Wandernde u. Stellenlose, Fürsorge für Auswanderer u. Auslanddeutschtum, Fürsorge für Akademiker, Trinkerfürsorge u. Bekämpfung des Alkoholismus, Mädchenschutz, Bahnhofsmission (für männl. Reisende) u. Bahnhofsdienst (für Frauen u. Mädchen). In allem besteht die Absicht, das ganze Volk, namentlich die Führer in Stadt u. Land, für die Aufgaben der modernen Fürsorge zu interessieren u. zu schulen u. durch werktätige Nächstenliebe mittelbar die christl. Religion zu fördern.

Schrifttum: F. Keller, Caritaswissenschaft (1925); — (Hrsg.), Jahrbuch der Caritaswissenschaft (1927, 1928, 1929, mit ausführl. Bibliographien, namentlich 1928 S. 66 ff., 1929 S. 48 ff.); W. Liese, Geschichte der Caritas (2 Bde., 1922); — L. Werthmann u. der Deutsche C. (1929); Jährl. Berichterstattung über die «Caritativ-soziale Tätigkeit der Katholiken Deutschlands», von H. Auer im Kirchl. Handbuch (seit 1919); K. Joerger, Caritasadressenverzeichnis ([3]1929); mehrere Aufsätze in der Ztschr.: Caritas. *J. Mayer.*

Caritaswissenschaft u. Pädagogik.

[C. = Caritaswissenschaft.]

Die C. ist ein Kind der allerjüngsten Zeit, die alle Vorzüge, aber auch Schattenseiten der Jugend an sich hat. Sie hat sich nicht mit einer langen Vergangenheit auseinanderzusetzen u. bietet dem Forscher reichl. Bewegungsfreiheit; aber anderseits fehlen noch die notwendigen Vorarbeiten für eine umfassende Systematisierung, eine klare Gebietsabgrenzung u. eine zielsichere Methodik.

I. Die Notwendigkeit einer C. wird heute kaum noch bestritten. Der denkende Menschengeist hat sich immer bemüht, dem Wesen aller Erscheinungen im prakt. Leben nachzuspüren, nach ihren Ursachen u. ihrer Gesetzmäßigkeit zu fragen u. so durch die theoret. Durchdringung u. Systematisierung die prakt. Arbeit zu befruchten. Je größer nun die Bedeutung der «Caritas» als Summe prakt. Hilfsmaßnahmen im gesellschaftl. Leben wird, desto mehr wird die Wissenschaft naturgemäß angeregt, sich dieses Gebietes anzunehmen. Man mag sich darüber wundern, daß die jahrtausendalte prakt. Caritasarbeit erst in jüngster Zeit zum Ausbau einer C. angetrieben hat. «Der Grund mag der sein, daß erst die moderne Entwicklung des Lebens eine Riesennot gezeugt hat, wie sie nie eine Periode der Vorzeit geschaut, noch jemals ein Mensch geahnt hat; daß zur Behebung der gewaltigen Not neue Methoden erprobt u. durchgeführt wurden, daß vor allem eine Organisation, ein umfassendes Netz planmäßig geordneter Fürsorgeeinrichtungen über das ganze Land gespannt wurde; daß ferner als Konkurrenten neben die Caritas einerseits die staatl. Sozialpolitik, anderseits die Träger der modernen Wohlfahrtspflege, d. h. private Vereinigungen u. Verbände nicht minder als Kommune u. Staat, neuestens gar eine polit. Partei getreten sind, zugleich mit einer starken wissenschaftl. Verarbeitung u. theoret. Durchdringung ihrer mannigfachen Arbeitsgebiete» (*J. Löhr*, Grundsätzliches über Caritas u. C., in: Ztschr. «Caritas» S. 168 [1922]).

II. Wesen, Aufgabe u. Gliederung: Über das Wesen der C., ihre Aufgaben, ihre Gliederung gehen einstweilen die Auffassungen noch auseinander. Zur Orientierung sei hier nur kurz verwiesen auf den Meinungsaustausch, der in der Ztschr. *Caritas* stattgefunden hat, insbes. auf die bei der Literaturangabe genannten Abhandlungen von *Keller, Liese* u. *Löhr*. Je nachdem man den Begriff «Caritas» enger oder weiter faßt, wird auch der Umfang der C. eine Verengung oder Erweiterung erfahren müssen. *Liese* definiert die C. als «die Lehre von der christl. Barmherzigkeitsübung» u. gliedert sie in 2 Hauptgebiete: die Caritaskunde u. die Caritasgeschichte. Eine Gliederung in 3 Hauptgebiete will mir jedoch zweckmäßiger erscheinen: Die *Caritastheorie* (allgemeine oder theoret. C.) hat Begriff u. Wesen, Motive der Caritas, ihre Aufgaben u. Bedeutung, ihr Verhältnis zu verwandten Gebieten, ihre Arbeitsmethoden usw. zu erforschen. Die *Caritasgeschichte* hat die Entwicklung der caritativen Bestrebungen in ihren mannigfachen Formen zu untersuchen. Die *Caritaskunde* oder *Caritaspolitik* (praktische oder spezielle C.) wird dann die wichtigsten Einzelgebiete: Armen-

wesen, Gesundheitsfürsorge, Wirtschafts- u. Berufsfürsorge, caritative Seelsorgehilfe, Jugendwohlfahrtspflege usw. zu behandeln haben.

Die Erkenntnis von der Notwendigkeit der C. hat in letzter Zeit zur Schaffung einer ganzen Anzahl von Einrichtungen zu ihrer Förderung geführt. Der Deutsche Caritasverband hat in der Nachkriegszeit einen besondern Fachausschuß für C., der sich aus Professoren u. anerkannten Fachleuten zusammensetzt, geschaffen mit der Aufgabe, die junge Wissenschaft bes. zu fördern u. zu pflegen. Über die Tätigkeit des Ausschusses finden sich Berichte in den einzelnen Jahrgängen der Ztschr. *Caritas;* er gibt eine besondere Schriftenreihe «*Schriften zur C.*» (Hrsg.: Auer, Keller, Weber) im Caritasverlag heraus. 1925 wurde in Freiburg i. Br. in Verbindung mit der dortigen Universität ein «*Institut für C.*» gegründet. Über den Werdegang u. die Wirkungsweise dieses Instituts unterrichtet eine Abhandlung seines Gründers u. Direktors Prof. *F. Keller* im «Jahrbuch der C.» (1927, S. 7—21). (Vgl. auch den Art. «Das Institut für C. an der Universität Freiburg» in der Ztschr. «Caritas» 1927, H. 3, S. 65 ff.; s. auch Art. Caritasverband IV, 3).

III. Die Caritas als Unterrichtsgegenstand an unsern Hochschulen gewinnt immer mehr Boden. 1914 setzte sich *Faßbender* im Preuß. Abgeordnetenhause für die Errichtung von Lehrstühlen für histor. C. ein. Die Reden sind abgedruckt in: Caritas XIX, Nr. 9 (Juni 1914, S. 244—248). Im selben Jahrgang dieser Ztschr. (S. 307—310) findet sich eine Abhandlung von *Liese*, der die Errichtung von *Caritasprofessuren* befürwortet u. darauf hinweist, daß die Paderborner Bischöfl. Akademie schon einen Dozenten angestellt habe. Es folgten dort ein das gleiche Ziel erstrebender Aufsatz von *C. Noppel* aus den «Stimmen aus Maria-Laach» (1913/14, H. 8, S. 359—363) u. der Abdruck eines Aufsatzes von *Metzger* in der Kölnischen Volkszeitung (1914, Nr. 580 vom 28. VI. 1914). Neuerdings hat dann die Fuldaer Bischofskonferenz sich mit der Frage befaßt u. beschlossen, daß für die Studierenden der kath. Theologie entsprechende Vorlesungen u. Übungen einzurichten sind. Heute werden im allgemeinen an allen theol. Fakultäten caritaswissenschaftl. Vorlesungen (gewöhnlich 2 Wochenstunden durch 1—2 Semester) gehalten.

Schrifttum: Die Frage nach Wesen, Aufgabe, Umfang usw. der C. behandeln F. Keller, C., in Ztschr.: Caritas (1922) 8—18; J. Löhr, Grundsätzliches über Caritas u. C., ebd. 168—181; W. Liese, Caritas u. C., ebd. (1923) 94—97. Hingewiesen sei auch auf H. Auer (Art. Caritas), in: Die Religion in Geschichte u. Gegenwart I (²1927, Sp. 1452 ff., der unter 5 kurz über den Stand der C. handelt). Über die Entwicklung der letzten Jahre unterrichtet das Jahrbuch der C., das im Verlag des Instituts für C. in Freiburg i. Br. erscheint, von dem bislang 4 Bde. (1927/30) vorliegen. In diesen Bänden finden sich grundsätzl. u. bibliograph. Abhandlungen. — Das erste u. bisher einzige theol. Lehrbuch der C. ist von F. Keller, C. (1925). *H. Weber.*

Cauer, Paul.

C. (Pseudonym *L. Logander*), geb. am 17. XII. 1854 in Breslau, studierte Philologie in Leipzig, Straßburg, Berlin, ward 1872 Gymnasialoberlehrer in Berlin bis 1880, 1884 in Kiel, wo er sich 1890 habilitierte. 1896 Gymnasialdirektor in Flensburg, 1898 desgl. in Düsseldorf, 1905 Provinzialschulrat u. o. Honorarprofessor an der Universität Münster, 1875 Dr. phil., Geh. Regierungsrat, Mitglied der wissenschaftl. Prüfungskommission an der Universität. Gest. 26. XI. 1921.

C.s Name war ein Programm: Kampf für das humanist. Gymnasium durch offenen Angriff auf Gegner u. scharfe Prüfung von Reformplänen u. Neuerungen, so gegen Realschulmänner, Germanistenverband, Reformschule, Einheitsschule usw.; daher auch ehrl. Kritik behördl. Maßnahmen u. Verfügungen, z. B. der Neuen Prüfungs-Ordnung für das höhere Lehramt in Preußen (1918), nie nur negativ, sondern Positives bietend: «Schutz der Schwachen ist ein Leitmotiv unseres Erziehungswesens, während Auslese der Starken dem Staat u. der Gesellschaft not täte», also Schule für Hochbegabte! Rastlos denkend u. schaffend zum Besten der gediegenen Bildung, lehrte C. vor allem «denken» u. «sich richtig ausdrücken». Bei den Staatsprüfungen prüfte er mehr das selbständige Denken der Kandidaten (oft zweier zu gleicher Zeit) als das eingepaukte Wissen u. führte selbst neben dem amtl. Protokollführer sein eigenes Protokoll, eine kleine Sammlung der Prüfungserfahrungen. Eine Lessingnatur, war er unablässig bestrebt, weiter zu lernen u. zu — kritisieren. Als Lehrer u. Direktor war er ein Vorbild der Gewissenhaftigkeit. Er schien unzugänglich u. kalt u. besaß doch ein warmes Herz, das er stets verbarg hinter der Schale der Sachlichkeit. Trefflich sind seine 40 Gebote für Schule u. Behörden. Für die Volksschullehrer forderte er Primareife, nicht Hochschule, aber Pädagogie-Professuren.

Außer vielen kleineren Aufsätzen, Vorträgen u. Reden: Ausgaben dialektisch wichtiger griech. Inschriften (1877 u. 1883); Homers Ilias u. Odyssee (Text u. kommentierte Ausg. von 1892 an); Grundfragen der Homerkritik (1895, ³1921/23); Die Kunst des Übersetzens (1894, ⁵1914); Grammatica militans (1898, ³1912); Palaestra vitae (1902, ³1913) — schrieb er: Charakter u. Bildung. Über Idealismus (1897); Unsere Erziehung durch Griechen u. Römer (1890); Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform (1906); Zur freieren Gestaltung des Unterrichts (1906); Staat u. Erziehung (1890); Über Wissen u. Können (1899); Von deutscher Spracherziehung (1906, ²1919); Das Altertum im Leben der Gegenwart (1911, ²1915); Aus Beruf u. Leben (1912); Ketzereien über Lehrerbildung (1920).

Schrifttum: Fr. Cauer, P. C., in: Biograph. Jahrb. für Altertumskunde, Jhrg. 43 (1923); H. Schurig, Ein Unterrichtsversuch im Sinne P. C.s, in: Neue Jahrbücher für Päd., hrsg. von J. Ilberg, Jhrg. 25 (1922); C. Hölk, P. C. zum Gedächtnis, in: Das humanist. Gymnasium, Jhrg. 33 (1922).

S. Widmann.

Charakter u. Charakterbildung.

[Ch. = Charakter.]

I. Zur Grundbedeutung: 1. Wir sprechen von einem Mann von Ch., a) wenn er im allgemeinen so *grundsätzlich* handelt, daß man seine Handlungsweise in großen Zügen voraussehen kann. Das ist aber nicht ausreichend. b) Diese Grundsätzlichkeit muß sich außerdem in einer mehr oder weniger großen Sphäre selbständiger Pläne, Entschlüsse u. Ausführungen *bewähren*. Ein verantwortungsvoller Beamter, der in seinem Pflichtkreis niemals versagt, ist nicht notwendig ein Mann von Ch. im strengen Sinn. Er ist es jedenfalls nicht, wenn er außerhalb seiner Berufspflichten die grundsätzl. Festigkeit vermissen läßt. Diese Feststellung ist von außerordentl. Tragweite. Sehr viele Erziehungen, in der Familie, in der Schule, in andern Gemeinschaften, versagen u. verkleinern den Ch., weil man den 2. Punkt außer acht läßt. Anderseits genügen aber diese beiden Gesichtspunkte, konsequent durchdacht, zum Verständlichmachen des Ch.s überhaupt. Nicht gehört dazu ein objektiv sittlich gutes Handeln. Große Staatsmänner, Feldherren, Fürsten liefern den Beweis. Immerhin stellen auch solche Männer die verwerfl. Mittel, die sie anwenden, in den Dienst einer Idee, die in sich gut ist. Sonst scheint ein grundsätzlich konsequentes Handeln auf die Dauer psychologisch unmöglich. Ein Verbrecher mag sein Tun ganz einheitlich regeln u. durchführen. Er ist aber stets bereit, um eines augenblickl. Vorteils willen sein grundsätzl. Handeln aufzugeben.

2. Neben diesem Gebrauch des Wortes Ch. scheint es aber noch einen andern gangbareren u. wissenschaftlich klareren zu geben: Man bezeichnet als Ch. den Grundzug, die Wesensart eines Menschen, seine in gewissen Grenzen gleichbleibende Sinnes-, Denk- u. Gemütsart, die sich im entsprechenden Handeln offenbart. Es ist wichtig, die wurzelhafte Einheit beider Gebrauchsweisen (1 u. 2) aufzudecken. Schon aus dem oben berührten 2. Element des Ch.s (I. 1. b) erhellt, daß es sich bei dem «konsequenten Handeln» um keine bloß *formale* Bestimmung handelt. Ein fester *Inhalt* füllt das Handeln. Ch. ist nicht Konsequenz u. Selbstbestimmung in jeder Richtung, sondern in einer fest begrenzten, die sich aus der Ganzheit des Wesens ergeben muß. So besteht denn ein Wesenszusammenhang zwischen dem Ch. im ersten prägnanten Sinn u. dem Ch. als Summe der Anlagen, Vererbungen, «erzieherischer» Einflüsse, Neigungen, Gewohnheiten, Geneigtheiten zu Motivgruppen, Richtungen des Denkens, Fühlens u. Tuns. In diesem Sinn ist Ch. ein Gepräge, ein Merkmal, ein Unterscheidungs- u. Kennzeichen. Der *Ch.zug* wird am klarsten bestimmt durch die höchste zusammenfassende Einheit der zum Handeln geneigtmachenden u. bestimmenden Motive. Die *Ch.gesinnung* hängt in ihrer Kraft u. Deutlichkeit ab von der größeren oder geringeren Bewußtheit jener Einheit. Je nach der Einstellung auf bestimmte wertweckende Größen kann man die Ch.e in verschiedene Typen einreihen. Von 2 voneinander unabhängigen Bedeutungen des Wortes Ch. wird man demnach nicht sprechen dürfen. Auch jenes Ganzgepräge des Wesens muß sich zur Konsequenz u. Selbstbestimmung festigen. Ist das nicht der Fall, so erscheint der Mensch charakterlos. *Ch.schwäche* besagt einen Mangel in der Beharrung oder der Selbstbestimmung. Immerhin ist es richtig, daß man manchmal mehr das Formale, dann wieder das Gegenständliche betont. Auch gebraucht man nicht selten das Wort Ch. ungenau u. selbst falsch; so verwechselt man Ch. mit *Temperament* (s. d.), Ch. mit *Anlagen* (s. d.) u. ä. m. Unrichtig ist es z. B., von einem niederträchtigen Ch. zu sprechen, weil das nur eine formale Beziehung ist, mit unklarem Inhalt. Man sollte auch nicht von einem stolzen, einem sinnl., einem eigensinnigen Ch. reden; sondern nur von solchen *Ch.anlagen*. Der durch langjährige, selbständige Arbeit gefestigte u. streng einheitl. gefügte Ch. schafft eine «Persönlichkeit». Diese kann man ihrem Begriff nach nicht erziehen u. umformen, den Ch. wohl.

II. Charakterbildung: 1. Anschluß an die Wesensbestimmung des Ch.s: a) Möglichst früh muß man die gemeinsame Wurzel der guten u. fehlerhaften Seiten zu erkennen suchen u. sich so dem Grundzug des Wesens nähern. b) Stets sind die 3 Elemente, konsequente Beharrung, Selbstbestimmung, einheitl. Gepräge als Ganzheit des Wesens, im Auge zu behalten. c) In dieser 3fachen Richtung sind die aus bewußten Akten u. unbewußten Aufnahmen u. Triebhandlungen entstehenden Gewohnheiten zu lenken (s. Art. Selbsterziehung).

2. Berücksichtigung der «Gegensätze»: Die Erziehung zum Gehorsam, zur Demut, zur Pflichttreue usw. ist an sich noch keine Erziehung zum Ch. Man muß zugleich zur Überwindung der Einseitigkeiten aller guten Eigenschaften u. Tugenden erziehen, also, positiv ausgedrückt (den angeführten Beispielen entsprechend), zur Selbstbestimmung u. zum Selbstentschluß, zur Selbstgewißheit u. Selbstachtung, zur Selbstverantwortung u. zum Verantwortungsmut usw. Denn die konsequente Einheit des Handelns setzt die Einsicht in die «Gegensätze» u. ihre Versöhnung voraus.

3. Das Vernunftgemäße im Bund mit gewissen Undurchdringlichkeiten der Seele: Neben der Erziehung zum vernunftgemäßen Handeln, unter Beherrschung des Launenhaften u. unberechenbar Gefühlsmäßigen, muß die Erkenntnis für die in jeder Seele verborgenen Geheimnisse u. unlösbaren Rätsel walten. Denn da diese sich immer irgendwie durchsetzen, Denken u. Taten beeinflussen, ist ein bewußtes konsequentes Handeln, ohne Selbsttäuschung, nur möglich, wenn man mit ihnen rechnet. — Was im jugendl. Ch. grundgelegt wurde, kann später jahrelang verschüttet bleiben; oft kommt es dann erst im 30., 40., ja 50. Jahr zum Vorschein. Eine oft übersehene Tatsache.

III. Fehlentwicklungen des Charakters: Als gefährl. Zeiten der Fehlentwicklung sind nicht bloß die ersten Monate, das 2. u. 3. Lebensjahr u. die Pubertätsperiode zu bezeichnen. Sehr wichtig ist auch die Zeit der sich festigenden Verstandesurteile (7.—10. Jahr) u. die Kampfzeit um das Mannsein (18.—26. Jahr).

1. Daß die Richtung der ersten, wirklich (wenn auch in kleinem Ausmaß) selbständigen Kinderurteile maßgebend ist, leuchtet ein. Sie ungelenkt zu lassen, wäre verhängnisvoll; sie niederzuhalten gleichfalls. Aus diesen ersten selbständigen Urteilen erkennt man mit am besten die *Eigenmerkmale* des werdenden Ch.s, u. es entsteht die Aufgabe, einer Auslese dieser Urteile Bevorzugung, Anerkennung u. den festen Zug der *Beharrung* zu geben. Versagt die Erziehung u. Selbsterziehung in einem dieser 2 Hauptpunkte, so ergeben sich notwendig Fehlentwicklungen.

2. Für die gute Entwicklung des Ch.s im Kampf um das Mannsein steht neben Familie, Hochschule, Werkstätte, Fortbildungs- u. Berufsschule usw. der «Vorgesetzte» an erster Stelle. Er ist an den meisten Fehlentwicklungen des Ch.s schuld. Es kommt vor allem darauf an, den Rest des Jugendübermutes nicht durch die Voreiligkeit oder den Falschehrgeiz des Mannseinwollens zu ersticken; aber auch nicht den Ernst der Mannhaftigkeit durch eine Autoerotik des Festhaltens am Bubsein niederzuhalten. Beides ist in erster Linie Sache der Selbsterziehung; aber alle erzieherischen Größen, bes. der Vorgesetzte, müssen mit jenem Rest u. jenem Manneswillen rechnen.

3. Falschentwicklungen im zarten Kindesalter setzen ein, wenn der Erzieher nicht von der Phantasie- u. Gefühlswelt des Kindes ausgeht; wenn er den wahren, individuellen Stil des Kindes mit einer aus der Umgebung angenommenen Art vermischt; wenn man aus dem kindl. Befehls*verstehen* fälschlich schließt, daß das Kind auch tatsächlich in *seinem Sinn* den Befehls*ton* hört; endlich, wenn man seine Forderungen, statt sie einfach zu erklären, begründet. Aber vom 5. Jahr an muß die Begründung stufenweise einsetzen.

4. Alle Fehlentwicklungen des Ch.s im Pubertätsalter gehen zurück auf den Mangel an Ernst u. Verantwortung (aufseiten des Jungmenschen oder des Erziehers) gegenüber der aufkeimenden Erkenntnis der Zusammenhänge zwischen Körper u. Geist, körperl. Lustgefühlen u. Sinn des Lebens, Lebensgrundsätzen u. Lebenswirklichkeit, zwischen Jungmensch u. Umbild, Jungmensch u. Weltanschauung, Jungmensch u. sozialer Einfügung. Es kommt aber nur auf die individuell geformte Erkenntnis der für jeden Menschen *besondern* Zusammenhänge an.

IV. Die Charakterentwicklung innerhalb der sexualen Sphäre verlangt besondere Aufmerksamkeit. Wie der Erzieher nur vom Ganzen seiner Erziehungsarbeit aus dieses Gebiet beeinflussen kann, so muß auch die Selbsterziehung von der Bändigung aller Unordnung in den Trieben als Einheitsmaßregel des bis zu einem Grad bereits festgefügten Ch.s ausgehen. Es ist methodisch u. wissenschaftlich falsch, der sexualen Aufklärung als solcher einen charakterbildenden Wert beizulegen. Sie ist einfach eine Vorbedingung bei gewissen Krisen der Ch.entwicklung. Charakterbildend ist erst die Aufnahme der Aufklärung durch den jungen Menschen selbst in einer seiner Eigenart entsprechenden, bewußt-selbständigen Weise. Die allgemeine Ch.bildung sei also das erste; je weniger man dabei, trotz allem klaren Wissen, unmittelbar an das Sexuale denkt, je mehr also dieses einfach andern Gebieten bei- u. eingeordnet wird, um so gesünder u. fruchtbarer ist die Ch.entwicklung u. die sexuale Ordnung. Die Ch.bildung muß es dahin bringen, daß man aus ethischen Beweggründen über scheinbare biologisch-physiologische Unmöglichkeiten siegt u. diese Impotenz als Vorurteil abtut. Ob die weichl. Nachgiebigkeit gesundheitlich schädigt oder nicht, ist vom Standpunkt der Ch.bildung aus ganz nebensächlich. Die Erziehung zum Mut, zur Geringschätzung rein körperl. Lustempfindungen (ohne aber die ästhetische Freude falsch zu beschneiden), zur Abhärtung dem Unangenehmen, auch großem Schmerz gegenüber, der Wille zum Überragenden, auch in einer weit über das gewöhnl. Maß hinausgehenden Selbstbezwingung (heroische Erziehung), die Verachtung aller Schlagworte, auch auf pseudohygienischem Gebiet, die Überwindung der Zuspitzung u. Anspannung geschlechtl. Dranges durch geistige Konzentration — alle diese Errungenschaften der Ch.bildung beeinflussen auch das sexuale Gebiet, um so vollkommener, je weniger *unmittelbar* sie es ergreifen.

V. Die Charakterbildung u. die Erziehungskörper: 1. Jeder Erziehungskörper, von der Familie bis zu allen Arbeitsgemeinschaf-

ten, entfernt sich um so weiter von seinen Erziehungsaufgaben, je einseitiger er auf den Nutzen seines Bestandes bedacht ist u. je weniger bewußt er das, was wir bisher als Ch. u. Ch.bildung bezeichnet haben, im *einzelnen* erstrebt. Wo immer die Wissensvermittlung mit der Ch.bildung zusammenprallt, hat letztere, weil wertvoller, den Vorrang. Die in ihren Erziehungsmitteln u. Erziehungszielen einander widerstrebenden Erziehungskörper behindern die Ch.bildung desselben Subjektes, oft bis zur vollen Mißbildung. Anderseits muß jeder Erziehungskörper seiner *eigenen Wesenheit* gemäß auf die Ch.bildung einwirken, also z. B. die Hochschule als Lehrmeisterin der Wissenschaft, die Berufsschule als Lehrweg zu einer bestimmten Arbeitsverpflichtung usw. Diese Forderung geht grundsätzlich so weit, daß die Mittel zur Ch.bildung auf einem humanist. Gymnasium andere sein müssen als auf einer Realschule. Wo immer die Grenzen überschritten werden, etwa im Verhältnis von Familie u. Schule, von der einen oder andern Seite, oder nicht eingehalten werden, so z. B. im Verhältnis des Universitätsbetriebes zur Selbständigkeit des Jünglings, wird die Ch.bildung geschädigt.

2. Da jeder Erziehungskörper nur als Gemeinschaft erzieherisch wirken kann, wird die Ch.bildung stets beeinträchtigt, wenn diese Gemeinschaft im strengen Sinn (also mit genauer Durchführung der Gemeinschaftsgesinnung) zwischen Erziehern u. den zu Erziehenden nicht besteht. Das ist in der Familie, Schule usw. oft der Fall.

3. Für die Ch.bildung in der Familie u. im Hause ist vor allem die Beobachtung der 4 Zeiten, die bei den «Fehlentwicklungen» erwähnt wurden, u. damit die Änderung der Erziehungsmaßnahmen wesentlich. Dort sind auch die Grundlinien der Methode abzulesen. Man wird wohl auch sagen dürfen, daß noch so schöne Ch.eigenschaften der Eltern ohne Erziehungskunst an das Kind nicht herankommen. Erziehungskunst dagegen, welche Ch.schwächen nicht vor den Augen der zu Erziehenden bloßstellt, vermag viel bei der Ch.bildung. Die 2 Hauptelemente des Ch.s, Selbständigkeit u. Beharrung, müssen bewußt (auch dem Kind bewußt) geübt werden, während der besondere Hauptzug des Ch.s, der immer etwas Positives ist, zwar scharf beobachtet, aber immer nur gelegentlich gerichtet werden soll.

4. Alle übrigen Erziehungskörper u. -größen bilden den Ch. am fruchtbarsten durch das konsequente Anhalten zu der ihrem Aufgaben- u. Pflichtenkreis entsprechenden Selbstarbeit; wobei aber jeder Inhalt nicht starr am bloß Hergebrachten haften darf, sondern um eine elastische Wandelbarkeit, die freilich nie sprunghaft sein sollte, ringen muß. Die Konsequenz ist nach individuellen Maßstäben zu mildern, soweit sie das Ch.element der Beharrung nicht schädigt. Immer u. überall sind natürlich auch jene 4 Perioden (vgl. Fehlentwicklungen) zu berücksichtigen; sie werfen Licht auf alle Erziehungsmaßnahmen. (S. auch Art. Charakterologie u. Pädagogik.)

Schrifttum: R. Allers, Das Werden der sittl. Person. Wesen u. Erziehung des Ch.s (1929); F. Baumgarten, Ch. u. Beruf, in: Jahrb. der Charakterologie II/III 155—166; A. Fetz, Der neue Weg zur Gewinnung des Ch.bildes u. die Erziehung zum deutschen Ch. (1926); Fr. W. Foerster, Religion u. Ch.bildung. Psycholog. Untersuchungen u. päd. Vorschläge (1925); H. Herchenbach, Die Abgrenzung der Begriffe Ch. u. Gesinnung u. die Bedeutung dieser Abgrenzung f. d. Päd., in: Verstehen u. Bilden, Jhrg. 1, H. 5, S. 201—212; G. Ewald, Die biolog. Grundlagen von Temperament u. Ch., in: Jahreskurse für ärztl. Fortbildung, Jhrg. 17, H. 5, S. 9—18; F. Künkel, Einführung in die Ch.-kunde auf individualpsycholog. Grundlage ([3]1930); M. Schmidt, Über Ch.bildung, in: Die deutsche Schule, Jhrg. 31, H. 12, S. 729 bis 740; J. Weiß, Das Problem des Ch.s in der neueren Psychologie u. Pädagogik (Würzburg, Phil. Diss. von 1921). *St. Dunin Borkowski.*

Charakterologie u. Pädagogik.

I. Charakterologie ist die Wissenschaft von Wesen, Werden u. Struktur des Charakters, u. zwar sowohl des Charakters im allgemeinen wie seiner typischen Sonderformen u. seiner Artung im Einzelmenschen u. in einzelnen Menschengruppen. Sie sucht zunächst die zum Gefüge des Charakters gehörenden psychischen Anlagen, Einstellungen, Reaktionsweisen u. deren formale gegenseitige Verknüpfungen aufzuweisen, dabei das für den Charakter im allgem. Wesentliche von typischen, individuellen u. Gruppensonderheiten sichtend; sodann sucht sie die erfaßte Struktur des Charakters nach Möglichkeit (einiges rational nicht Faßbare wird immer bleiben) aus ihren Wirkursachen u. ihren Zielen heraus zu verstehen, aus der Verwurzelung des Charakters in innerseelischen u. physiolog., in soziolog. u. religiösen Grundlagen u. aus den Zielsetzungen des Menschen, die ihrerseits wieder auf die Charaktergestaltung zurückwirken. Im Gegensatz zur *Ethik* enthält sich die Ch. der Wertung der Charaktere, fragt nicht, wie Charaktere sein u. geformt werden *sollen*, sondern wie sie *sind* u. wie sie *werden*. Von der allgem. *Persönlichkeitspsychologie* unterscheidet sie sich trotz engster Zusammengehörigkeit durch die engere Umgrenzung ihres Teilgebietes.

II. Die Bedeutung der Charakterologie für Erziehungswissenschaft u. -kunst ergibt sich ohne weiteres daraus, daß ja ein Verständnis für Struktur u. Strukturgesetze des Charakters zu den Grundlagen der Erziehungswissenschaft u. (wenn auch selbstverständlich nicht in wissenschaftlich-systematischer Weise) der Erziehungskunst gehört. Daher ist denn auch eine

wenigstens vorwissenschaftlich - unsystematische Ch. uralt. Ihre Ausbildung zur *systematischen Wissenschaft* (der *J. Bahnsen* 1867 den Namen gab) wurde immer mehr gefordert u. eifriger gefördert durch die Gesamtentwicklung der Pädagogik als selbständiger Wissenschaft, wie auch durch die seit der Jahrh.wende immer nachdrücklicher u. erfolgreicher geforderte Umstellung mancher Hilfswissenschaften — Psychologie vor allem, Psychopathologie, angewandter Psychologie u. a. — auf die Erfassung des Seelenlebens als einer organischen Einheit u. Ganzheit. Freilich leidet die Ch. auch heute noch unter der mannigfaltigen Zersplitterung u. der Eigenwilligkeit von Schulrichtungen in manchen mit ihr eng verflochtenen Grenzwissenschaften.

III. Charakterologische Theorien: 1. Die Schaffung einer allgemeinen, empirisch u. metaphysisch-spekulativ begründeten Theorie des Charakters fordert eine breite (von der empirischen Forschung intensiv bearbeitete, aber allerdings zu einem guten Teil noch nicht vollendete) Grundlage an sicherem Wissen über die Struktur der einzelnen Trieb-, Gemüts- u. Strebungserlebnisse u. über die Gesamtstruktur des Gemüts- u. Willenslebens, ferner eine an reichem Erfahrungsmaterial gewonnene Übersicht über charakterolog. Typen u. individuelle Sonderformen u. deren Entstehungsbedingungen u. Entwicklungsweisen, endlich auch empirisch u. philosophisch gesicherte Lehren über die Beziehungen der Seele zum Körper.

2. Die Sichtung charakterolog. Typen erfolgt unter verschiedenen Gesichtspunkten:

a) *Von dem Wertgebiet* aus, dem sich das Gesamtinteresse der Seele in «charakteristischer» Weise zuwendet. Beispiele sind: *Diltheys* den Weltanschauungstypen entsprechende Charaktertypen (der heroische, der kontemplative u. der sinnl. Mensch), *Sprangers* (der Vielheit der objektiven Wertgebiete entsprechende) 6 Lebensformen (die des ökonomischen, des theoretischen, des ästhetischen, des religiösen, des sozialen u. des Machtmenschen) u. *K. Jaspers* Weltanschauungstypen.

b) Andere Einteilungen gehen mehr von den *formalen Verschiedenheiten* im Gefüge des Charakters aus, von den Verschiedenheiten im Verhältnis der ins Charaktergefüge eingehenden seelischen Einstellungen u. Anlagen. Als Beispiele seien u. a. genannt: *W. Sterns* auf seiner «Personalistik» aufbauende Analyse des Charakters, die Lehre von *C. G. Jung*, der seine Typenbilder gewinnt durch Kreuzung der Einteilung in Denk-, Fühl-, Empfindungs- u. intuitive Typen mit der Einteilung in maskuline u. feminine Typen, sowie der Haupteinteilung in die Typen der intravertierten (aufs Ich zurückgewandten) u. der extravertierten (vom Objekt aufgesaugten) Lebensenergie (Libido). Aus *L. Klages'* komplizierter Lehre sei das System der Triebfedern herausgehoben, gewonnen durch Kreuzung der Teilung nach «Gebundenheit» (ans Ich) u. «Gelöstheit» mit der Unterscheidung geistiger, personeller u. sinnl. Triebfedern. *Müller-Freienfels* unterscheidet den vorwiegend emotionalen subjektiven vom objektiven Typ u. kreuzt diese Einteilung mit der in 5 Emotionstypen (den des depressiven, euphorischen, erotischen, aggressiven u. des Sympathiemenschen). *P. Häberlin* geht aus vom Verhältnis zwischen sozialem Ganzheits-(Gemeinschafts-)Willen, in dem er die geistigen Strebungen wurzeln läßt, u. dem (das blind Triebhafte bergenden) Selbstwillen, der als Selbstveränderungs- oder als Selbstbehauptungstrieb sich kundtut. Weitere Teilungen s. Schrifttum.

c) Von der Beachtung der Korrelation zwischen *Charaktergefüge u. Körperbau* u. der psychophys. Ganzheit geht in heute führender Weise die Einteilung von *E. Kretschmer* aus. Den (in Anlehnung an die psychiatrische Unterscheidung des schizophrenen u. des zirkulären Irreseins gewonnenen) schizothymen u. zyklothymen Formen des «normalen» Charakters ordnet er auf Grund statist. Untersuchungen weitgehend bestimmte Körperbauformen zu. Selbstverständlich ist damit nicht einseitige Abhängigkeit des Charakters von körperl. Grundlagen behauptet. Vgl. auch die von *E.* u. *W. Jaensch* untersuchte Korrelation zwischen den basedowoiden u. tetanoiden Typen einerseits, bestimmten Charaktereigenarten anderseits.

3. Genetische Formeln der Ch. führen im allgemeinen die Charakterentstehung zurück: teils auf körperlich-seelische Veranlagung (Vererbung), teils auf Einflüsse der Mitwelt (Erziehung), teils auf die Mittätigkeit der Seele in bewußter oder unbewußter Selbstgestaltung des Charakters. Einseitige Zurückführung nur auf Einwirkung außerseelischer Ursachen wäre auf jeden Fall irrig, da der Charakter nicht von Geburt an starr festgelegt, noch auch in der Entwicklung rein passiv äußerem Schicksal preisgegeben ist. Unter den Theorien, die vornehmlich die Aktivität psych. Faktoren als charakterprägender Macht betonen, sind heute 2 bes. hervorzuheben, die *psychoanalytische* u. die *individualpsychologische Ch.* u. deren von den Engheiten der «Schulsentenzen» freiere Weiterführungen (etwa *Allers* u. *Künkels*); s. die Art. Psychoanalyt. Pädagogik, Individualpsychologie u. Pädagogik, Typen u. Typenforschung. Eine Zurückführung der Charakterform auf letzte, veränderliche seelische Einstellungen zu metaphysischen, religiösen Fragen bieten R. Allers (Werden der sittl. Person [1929]) u. a.

4. Der positive Wert der — in der Isoliertheit notwendig einseitigen — Typensichtungen u. der genetischen charakterolog. For-

meln liegt darin, daß sie Charakter*seiten* sehen lehren, nach Ausgleich von Einseitigkeiten der Sonderstandpunkte u. nach Ausmerzung von Irrtümern approximativ zum tieferen Verstehen von Charakterformen u. Charakterentwicklungen hinleiten.

Schrifttum: R. Allers, Mediz. Ch., in: Biol. der Person, hrsg. von Th. Brugsch u. F. H. Lewy I (1926); — Charakter als Ausdruck, in: Jahrb. der Ch., hrsg. von E. Utitz, Jhrg. 1 (1924); — Das Werden der sittl. Person. Wesen u. Erziehung des Charakters (1929); H. Hoffmann, Das Problem des Charakteraufbaus (1926, mit Übersicht über die heutigen charakt. Typensichtungen u. Theorien); P. Petersen, Grundfragen einer päd. Ch. (1928); E. Utitz, Ch. (1925); P. Häberlin, Der Charakter (1925); — Die Suggestion (1927); C. G. Jung, Psychol. Typen (1921); L. Klages, Die Grundlagen der Charakterkunde ([5 u. 6] 1928); E. Kretschmer, Körperbau u. Charakter ([7 u. 8] 1929); O. Tumlirz, Probleme der Ch. (1928); F. Seifert, Ch. (1929); Über die *Berliner Gesellschaft für Psychologie u. Ch.* s. Art. Gesellschaften, päd.; E. Spranger, Lebensformen ([6] 1927); St. Dunin Borkowski, Führende Jugend ([2] 1922); Hertwich, Ch. u. Schule, in: Vierteljahrsschr. für philos. Päd., Jhrg. 7, H. 1, S. 20—29; P. Plaut, Ch., Psychotherapie u. Psychoanalyse, in: Ztschr. für angew. Psychologie, Bd. 27, H. 1/2, S. 151—160; W. Jaensch, Grundzüge einer Physiologie u. Klinik der psychophys. Persönlichkeit (1926); W. Stern, Die menschl. Persönlichkeit ([3] 1923); K. Jaspers, Psychologie der Weltanschauungen ([3] 1925). *A. Willwoll.*

China (Bildungs- u. Erziehungswesen).

I. Allgemeine Lage in Ch.: Das Erziehungs- u. Bildungswesen Ch.s in der Gegenwart ist nur aus der allg. Lage verständlich. Diese war im Grunde eine Weiterentwicklung der Revolution von 1911 u. der in den letzten Dezennien des vorigen Jahrh.s begonnenen Umwälzung. Das nächste Ziel war die wirtschaftl.-polit. Modernisierung, um den Weltmächten gleich sein u. deren Druck (ungleiche Verträge, Konzessionen) abwerfen zu können. Mit dem Siege der radikalen Richtung (Sun Yat-sen) fiel die Dynastie (1911), u. das Land ward durch Bürgerkriege zerrissen: zunächst dynastische Bewegungen für die alte Dynastie (General Dschang) oder für eine neue (Yüan Schï-kai), dann Kämpfe der Generäle, die aus egoist. Interessen oder für Parteigruppen der Provinzen sich bekriegten. Der Weltkrieg (Nachlassen des Druckes fremder Mächte, Umwerbung Ch.s), die Gier Japans (21 Forderungen), der Mißerfolg auf der Versailler u. der halbe Erfolg auf der Washingtoner Konferenz lösten die nationale, teilw. fremdenfeindl. Bewegung aus, die in den neu erstandenen Schulen u. Fabriken günstigen Boden fand. Parallel mit der polit.-nationalen ging die geistig-soziale Bewegung, die 1917 ihre Tendenzen in dem Worte «Chines. Renaissance» (Hu Schï-dschï) — auch «Literar. Ren.» — zusammenfaßte: völlige Freiheit von den alten Ideen (Klassiker, Konfuzianismus), von alter Literatur u. Schriftsprache u. sogar von den Schriftzeichen, von den Fesseln des Individuums durch Familie u. Gesellschaft (Heiraten durch Eltern, Bindung der Frau); dafür: moderne, krit. Methoden der Forschung u. Bildung nach abendländ. Muster, die auch den Fortschritt im Leben sichern (Naturwiss., Technik, fremde Philosophie, Evolutionismus, materialist. Weltanschauung); Träger soll die leichte, lebendige Umgangssprache Bei-hua, «einfache Sprache» (Volkssprache), sein, womöglich in einer neuen Silbenschrift geschrieben; Emanzipation der Frau. Ausländ. Professoren *(Dewey, Russell, Driesch)* u. Erzieher (*Monroe, Twiss* usw.) werden zu Vorträgen u. Ratschlägen ins Land gerufen; die im Ausland (bes. Japan u. Amerika) gebildeten Studenten werden Führer für moderne Ziele; Übersetzungen fremder Werke, neue Schulbücher nach europ. Art werden geschaffen; Zeitungen, Zeitschriften u. allerhand neue Literatur meist in der leichten Umgangssprache entstehen, werden von den modernen Druckereien hergestellt u. werfen die neuen Ideen in die Schulen u. Massen. Sun Yat-sen verfolgt von Kanton aus die Ziele der Revolution: wirtschaftl. u. polit. Hebung des Volkes; er wendet sich an die «christl.» Mächte um Hilfe, dann, als diese versagen, an Lenin u. Rußland, das Hilfe u. Berater schickt; dadurch erhält die Bewegung russ.-sozialist.-bolschewist. Einschlag mit einer Spitze gegen Fremde, bes. Engländer. Die Bewegung in Kanton führt zur Gründung einer neuen Partei Guo-min-dang, «Nationalpartei» (früher Gö-min-dang, «Revolutionspartei»); Studenten, Arbeiter u. schließl. teilweise auch die Bauern werden hineingezogen. Sun faßt seine Ideen in den San-min-dschu-i, «die 3 Volksgrundsätze u. -ziele» (Nationalismus, Demokratie, wirtschaftl. Reform), zusammen, die in 3 Etappen durchgeführt werden sollen: militärische (Beseitigung anderer Tendenzen mit Waffengewalt), erzieherische (wo das Volk in den angegeb. Grundsätzen erzogen werden soll) u. verfassunggebende (Gesetze u. Verfassung durch Volksvertretung). Diese «nationale» Richtung siegt 1927/28 auch militärisch über alle andern, die aber doch noch vorhanden sind; denn die Guo-min-dang ist weder in sich homogen, noch umfaßt sie alle polit., geistigen u. sozialen Schichten.

II. Das Schulwesen: 1. Allg. Charakteristik. Die Republik bringt zunächst größere Freiheit u. *stärkeren Impuls* in das Bildungswesen: weniger chin., dafür mehr modernes Wissen (fremde Sprachen, Naturwiss., Technik, sozialpolit. Kenntnisse), Religionsfreiheit (Wegfall der Konfuziusverehrung in den Schulen); die *Disziplin* freiheitlich, die *Verwaltung* mehr den Provinzen zugeteilt; größere *Freiheit* der *Schulgründungen* auch durch Fremde (Missionen). Dadurch zunächst starkes Aufblühen der Schulen. Doch die Bürgerkriege wirken hemmend; die theoret. Einheit der Schulen unter dem Ministerium der Erziehung wird praktisch nach den Provinzen dezentralisiert; alte Schulen tauchen auf (Konfuziusgesellschaft); Streit um die alte Schrift- u. neue Umgangssprache in den Schulbüchern. Durch amerik. Einfluß (amerik. Schulen u. aus Amerika zurückgekehrte Studenten) dringt amerik. Freiheitsgeist in die Schulen; amerik. Pädagogen werden als Ratgeber gerufen. Das republik. Schulsystem von 1912 wird unter amerik. Einfluß 1923 geändert;

die *modernsten Erziehungsmethoden* werden versucht (dazu Sport, Gymnastik, Koedukation, Selbstregierung der Schüler, Boy Scouts, Testmethode der Fähigkeiten usw.), fast ein Kubismus der Erziehung. Die Überladung der Schulprogramme, der Mangel an tüchtigen chin. Lehrern in den Mittel- u. Hochschulen u. die Heranziehung fremder, die Ch. vielfach nicht verstehen oder auch nicht vollwertig sind, das Eindringen des freiheitl. Geistes, für den das Volk nicht erzogen ist, u. die nationale, fremden- u. teilweise auch christenfeindl. Bewegung führen zu Disziplinlosigkeit, zu Streiks in den Schulen. Die Mittel- u. Hochschulstudenten werden Propagandisten u. ziehen die Elementarschulen hinein; das Daniederliegen der wirtschaftl. Verhältnisse durch die Kriege verhindert die Aussicht auf Anstellung für die Studenten, so daß sie vielfach Soldaten werden; viele Schulen werden direkt Stätten der nationalen Propaganda oder Militärschulen. Schließlich zieht die nationale Bewegung vom Süden alles in ihre Kreise; die fremden, dann auch privaten u. Regierungsschulen schließen, zunächst im Süden, dann auch mehr oder weniger im Norden, wo aber, wie auch in Hafenstädten, manche Schulen sich halten. Die neue Parteiregierung in Nanking (1928 Hauptstadt Ch.s) will eine Parteierziehung durchführen u. wird es tun, so weit ihre Macht reicht, u. so lange sie dauert.

2. Schulsysteme. Seit 1900 versucht Ch. bereits das 4. Schulsystem, von kleineren nach Provinzen u. Führern abgesehen; alle stimmen überein in dem Grundziel, die chin. Jugend modern, nach westl. Art zu erziehen, u. in der Grundeinteilung nach Elementar-, Mittel- u. Hochschulen; alle leiden theoretisch an der Ungelöstheit des Problems: Wie sind die Kenntnisse u. Erziehungsideale Ch.s u. des Abendlandes zu vereinen?, u. praktisch an dem Mangel an Frieden u. einer festen Regierung im Lande. Das erste moderne Schulsystem der alten Dynastie 1903 (1905 u. 1908 verbessert), das sich vor allem an das japan. System anschloß u. neben den modernen Zielen noch monarch. Gesinnung u. Konfuziusverehrung (die in den christl. Schulen aber nicht strenge gefordert wurde), sowie auch die alte chin. Sprache u. Literatur betonte, wurde 1912 durch ein neues ersetzt, das sich mehr an das deutsche Muster anlehnte, wie auch jetzt sowohl für die bürgerl. wie auch für die militär. Erziehung Deutsche herangezogen wurden.

Als Ziele wurden von dem republ. Ministerium der Erziehung aufgestellt: a) Bildung für alle Klassen des Volkes; b) die Zeit für das Durchlaufen des Studienganges von der untersten Elementarklasse bis zur Vollendung der Forscherschule dauert vom 6. bis 24. Lebensjahr (früher vom 6. bis 32.); c) Elementarbildung soll obligatorisch werden; d) Wiederholung der Lehrgegenstände in den unteren u. oberen Klassen soll verhindert werden; e) höhere u. mittlere Erziehung soll genauer bestimmt werden: dabei soll bes. auf die demokrat. Gesinnung des Zöglings u. auf Erziehung zu einem tüchtigen u. brauchbaren Bürger Nachdruck gelegt werden. Die Gliederung des Studienganges war folgende: a) *Elementarunterricht,* u. zwar der untere vom 6. bis 11. Jahre, der obere vom 11. bis 14. (neben diesem eine Industrieschule B u. ein Ergänzungskursus); b) *Mittelschulen* vom 14. bis 18. Jahre, u. zwar allg. Mittelschule mit Ausbildung in chin. Fächern u. fremden Sprachen (Deutsch, Engl., Französ., Japan., je nach den Schulen u. der Wahl des Schülers) oder Realbildung (Mathem. u. Naturwiss.); daneben Fachschulen: Industrieschule A, Ergänzungskurse, Normalschule mit einem Vorbereitungskursus; c) *höhere Bildung* vom 18.—24. Jahre: Universität, daneben Berufs- u. höhere Normalschule mit Forscherschule, für jede dieser 3 wieder Vorbereitungskurse, die wiederum dreifach sind: erstens Philosophie, Gesetz u. Handel, dann exakte Wissenschaft, Ingenieurfach, Ackerbau u. Pharmazie, schließl. Medizin.

Die Verwaltung unterstand dem Erziehungsministerium mit den 3 Departements für allgemeine, höhere u. soziale Bildung; diesem unterstanden dann die Provinzialschulbehörden mit den Kreis- u. Lokalbehörden; doch durch die Verhältnisse ging die Verwaltung immer mehr in die Hände der Provinzbehörden über, wo die einzelnen Generäle ausschlaggebend waren.

1923 wurde ein neues System angenommen, das den fremden Anschluß ausschließen sollte, aber tatsächlich im Grunde amerikanisch war. Seine Ziele waren: a) Anpassung an die veränderte u. sich verändernde Gesellschaft; b) Förderung des demokrat. Geistes; c) Entwicklung der Individualität; d) Berücksichtigung der wirtschaftl. Lage des Durchschnittsbürgers; e) Anpassung an die Bedürfnisse des Lebens; f) Erleichterung der Ausbreitung der Allgemeinbildung; g) Möglichkeit der Anlehnung an die lokalen Verschiedenheiten. Die Gliederung war folgende: a) *Kindergarten* bis 6. Jahr; b) *Elementarbildung,* untere 6.—10., obere 10.—12. Jahr; *Fächer:* Landessprache, Rechnen, soziale Wissenschaft (Hygiene, Bürgerkunde, Geschichte, Geographie), Naturkunde u. Gartenbau, Handwerksübungen, Zeichnen, Musik, Körperkultur. Dieses Programm wurde kaum vollständig durchgeführt, da es überladen u. auch der Streit um die Umgangssprache nicht geschlichtet war; c) *Mittelschulen: untere* vom 12. bis 15. Jahre; *Fächer:* soziale Wissenschaft (Bürgerkunde 6 E. — prozentuale Zeiteinheiten nach amerik.-engl. System, früher nach Stundenzahl — Geschichte 8 E., Geographie 8 E.), Sprachen (Chin. 32 E., fremde Sprachen 30 E.), Mathematik 30 E. (Arithmetik, Algebra, ebene Geometrie, Trigonometrie), Naturwissenschaft 10 E. (Biologie, Physik, Chemie, Astronomie, Geologie), Künste (Zeichnen, Handübungen 12 E., Musik); *obere Mittelschulen* vom 15. bis 18. Jahre; *Fächer:* Kursus A (humanist. Bildung), allg. Forderungen: Landessprache 16 E., fremde Sprachen 16 E., Lebensphilosophie 4 E., soziale Probleme 6 E., phys. Erziehung 10 E.; besondere Forderungen (obligatorisch): besondere chin. Literatur 8 E., Anfängerpsychologie 3 E.: Anfängerlogik 3 E., ein Kursus Sozialwiss. wenigstens 6 E.; fakultativ waren unter diesen 60 E.: Kursus B (Realbildung), allg. Forderungen: Landessprache 10 E., fremde Sprachen 16 E., Lebensphilosophie 4 E., soziale Probleme 6 E., allg. Prinzipien der Wissenschaft 6 E., physische Erziehung

10 E.; besondere Forderungen: Trigonometrie 3 E., höhere Geometrie 6 E., höhere Algebra 6 E., analyt. Geometrie 3 E., techn. Zeichnen 4 E., zwei von den dreien: Physik, Chemie, Biologie wenigstens 12 E., fakultativ davon 53 E. Das Programm der Mittelschulen war durchaus überladen, u. das war auch ein Grund der Abneigung gegen die Examina u. der Schulstreike, da der Durchschnittsschüler unmöglich alles bewältigen konnte. Parallel zu der Mittelschule gab es *Berufs- u. Normalschulen.* Diese letzteren waren ein besonderes Sorgenkind, denn es war schwer, Lehrer zu finden; man zog die Graduierten der Missionsschulen, alte chin. Gelehrte, die sich aus Übersetzungen etwas modernes Wissen angeeignet hatten, aus dem Ausland zurückgekehrte Studenten u. fremde Lehrer heran. Das Programm wurde öfters geändert. 1912 wurde ein sechsjähr. Kursus nach vollendeter Elementarschule festgesetzt, 1 Jahr Vorbereitung u. 5 Jahre eigentl. Normalschule als Vorbereitung für Lehrer der Volksschulen; 1922 wurde ein neues Programm angenommen, 6—3—3 Jahre, die 6 Jahre eigentl. Elementarbildung, die ersten 3 Jahre entsprechen der unteren Mittelschule, die zweiten 3 Jahre eigentl. Normalschule. d) Höhere Bildung: Universität u. Hochschule (College) 18.—24. Jahr, Weiterbildung nach erworbenen Graden (Forscherschule) 24.—26. Jahr; daneben technische Schule, 18.—21. Jahr, u. die Berufs- u. höhere Normalschule. Die Universität muß mehr als eine Fakultät haben, sonst wird sie nur College (Hochschule) genannt. Die größte Schwierigkeit bei den höheren Schulen bestand darin, die notwend. Gelder u. die fähigen Professoren zu bekommen; für die nichtchin. Fächer mußten auch durchweg fremde Kräfte herangezogen werden.

Das System von 1923 wurde teilweise 1927 im Norden (Dschang Dso-lin) geändert, indem der Studiengang bis zum 28. Jahre hinausgezogen u. indem die techn. Schule zu den Mittelschulen gezogen wurde; dann kamen 1 Berufsschule u. 2 Vorbereitungskurse für die Universität hinzu. Die nationale Regierung im Süden begann 1927 unter Tsai Yüan-pei eine Umbildung des Systems von 1923, das jetzt 1928 von Nanking aus durch die Parteiregierung der Guo-min-dang in ganz Ch. durchgeführt werden soll. Die Erziehung u. Bildung der Jugend u. des Volkes nach den «drei Volksgrundsätzen» Sun Yat-sens; jeder Lehrer soll in der ersten Montagsstunde 10 Minuten aus dem Buche San-min-dschu-i vortragen; die Verwaltung soll dem Ministerium der Erziehung unterstehen mit weitgehender Berücksichtigung der Provinzen; jede Provinz soll eine Staatsuniversität erhalten, deren Rektor Chef des Provinzialschulwesens sein soll; das Schulsystem soll sich an das französische anlehnen; auf der Konferenz der Erzieher in Nanking (Juni 1928) erklärte sich die Mehrheit, die aber nicht überwältigend war, für die Umgangssprache; Privatschulen dürfen errichtet werden, doch führen sie den Namen «Private» u. dürfen keinen Zwang zum Besuche des Rel.-U. oder der relig. Übungen ausüben. Die Erziehung soll durchaus Parteierziehung sein; im einzelnen ist das Schulsystem noch nicht bekannt.

3. Verschiedene Schulen u. Statistik: Nach dem Gesagten kann von einem einheitl. Schulwesen in Ch. seit 1914 keine Rede sein. Es ist viel versucht u. bisweilen auch gut gearbeitet worden; ein guter Teil der Jugend ist modern erzogen u. gebildet worden, doch die Disziplin ist fast ganz geschwunden, die Bildung ist Bruchstück. Ch. steht vor dem Problem, die revolutionierte, halbgebildete Jugend — Ausnahmen bestehen immer — weiterzubilden u. in der staatl. Gesellschaft zu gebrauchen, u. dann vor dem neuen: ein richtiges Schulsystem, das chin. u. doch modern ist, zu schaffen; doch schließlich ist das Beste wertlos, wenn nicht eine feste Regierung es durchführt. Die chin. Schulen waren vor allem dreifach: die von der (Reichs- u. Provinzial-)Regierung, von Privaten u. von den Missionen errichteten.

Die *Regierungsschulen* unterschieden sich nach den Provinzen, die sich der Reichsregierung anschlossen oder mehr unabhängig waren; das beste Schulwesen hatte die Provinz Schansi unter dem tüchtigen General Yen Si-schan, dann die Städte Peking u. Schanghai.

Die *Privat-* u. *Missionsschulen* schlossen sich meistens dem Regierungssystem an u. suchten um Anerkennung nach, doch lehnten sie sich öfters, bes. bei den Hochschulen, an fremde Systeme an. Recht fühlbar war der Mangel an Koordination der Schulen, vor allem der Mittel- u. Hochschulen; die Klage über gehörige Vorbereitung war allgemein. Die Amerikaner gründeten daher in Peking das Tsinghua-College, das die Schüler für die amerik. Hochschulen vorbereitete. Den Missionsschulen warf man den Mangel an chin. Kenntnissen u. den Regierungsschulen den an fremden Kenntnissen vor. Dann boten die Regierungsschulen bessere Gehälter, doch waren sie meistens im Rückstande mit der Auszahlung, während die Missionsschulen weniger, aber regelmäßig zahlten. Auch in Bezug auf Ausstattung mit Lehrmitteln waren die Schulen sehr verschieden.

Das schwerste *Problem* ist für Ch. die Durchführung der allg. *Elementarbildung.* Für die ca. 80 Millionen schulpflicht. Kinder müßte man ca. 600 000 Lehrer haben, wozu natürl. Mittel u. Kräfte fehlen. 1920 faßte man den Plan, innerhalb 8 Jahren die oblig. Schulpflicht bis in die kleinsten Dörfer durchzuführen, doch nur in der Provinz Schansi wurde sie annähernd durchgeführt, wo etwa 60 % der Kinder Unterricht genossen. Zur schnelleren Förderung der Allgemeinbildung versuchte man verschiedene Mittel, vor allem Abendschulen, Winterschulen, öffentl. Belehrungen usw.; hier sind bekannt die Bewegung in Tschang-scha (Hunan), Kü-fu (Schantung), Kasching (Dschökiang) u. a., wo Studenten, Lehrer u. Gebildete unentgeltlich zum Unterrichtgeben sich bereit erklärten; eigene leichte Lehrbücher (Tausendzeichenbücher) wurden geschaffen; der Unterricht wurde von den arbeitenden Klassen aller Altersstufen besucht. Die Bewegung flaute bald

ab. Neben den modernen Schulen bestanden aber noch ziemlich viele Schulen alten Systems; man schätzte sie 1923 auf ca. 500 mit 12000 Schülern.

Ein besonderes Zeichen der Bildung seit 1912 ist das Anwachsen der *Frauenbildung;* während nach dem System von 1903 den Frauen nur die Mittel- u. Normalschulen zugänglich waren, wurden sie jetzt auch zu Hochschulen zugelassen.

Die *Statistik* ist begreiflich nur unvollkommen u. von den letzten Jahren gar nicht zu haben.

Anwachsen der Studenten von 1906 bis 1923
(Schüler der Missionsschulen nicht eingeschlossen).

Jahr	Zahl der Stud.	Davon weibl.
1906	468220	0,07 %
1909	1536909	0,79 %
1912—1913	2933387	4,81 %
1914—1915	4075338	4,34 %
1922—1923	6615772	6,32 %

Art d. Schulen	Zahl d. Schulen	Zahl d. Schüler[1]
Universität u. Hochschule	125	34880
Normal-Schule (obere)	275	38277
Normal-Institut (untere Normal-Schule)	110	5569
Mittelschule	547	103385
Berufsschule B	164	20360
Berufsschule A	439	20467
Höhere Elementarschule	10236	582479
Untere Elementarschule	167076	5814375
Summe:	178972	6619792

[1] Mit Ausnahme der Hochschulstudenten sind die Schüler der Missionen nicht eingeschlossen. Weitere Statistik s. in Bull. 16 der «Bulletins on Chinese Education».

Zahl der Universitäten u. Hochschulen (Colleges):

Reich	30	10535	Stud.
Provinzen	48	9801	»
Private	29	10524	»
Mission u. Fremde	18	4020	»
Summe:	125	34880	»

Art der Universitäten u. Hochschulen u. Schülerzahl:

Universitäten	35	13098	Stud.
Lehrer-Hochsch.	8	3093	»
Ackerbau-Hochsch.	7	1271	»
Techn. Hochsch.	13	2026	»
Handelshochsch.	8	1890	»
Mediz. Hochsch.	7	832	»
Hochsch. für Jus	33	10864	»
Andere	14	1806	»
Summe:	125	34880	»

In den Missionsschulen waren 1923 ca. 260000 kath. u. 300000 protest. Schüler. Außerdem bestehen noch bes. Seminarien für den chin. Nachwuchs der Missionare. Die Katholiken haben 50 niedere Seminarien mit 1286 u. 43 höhere mit 666 Studenten; dazu kommen dann noch 526 Lateinstudenten in andern Schulen.

Die Statistiken der folgenden Jahre zeigen in manchen Provinzen ein Anwachsen, in andern ein Abnehmen, so daß allgem. Angaben unmöglich sind.

Für die höheren Schulen gilt vor allem, daß viele, bes. die von der Regierung errichteten, oft nicht lange bestanden, da die krieger. Ereignisse oder finanz. u. polit. Schwierigkeiten ihre Schließung veranlaßten. Dann kann natürlich der Standard der Universitäten dem der europäischen durchaus nicht gleichgestellt werden, da die Vorbereitung der Schüler, die Fähigkeit der Professoren, die Ausstattung usw. vielfach ungenügend waren.

Die bekannteste der *Reichsuniversitäten* ist die National University von Peking (1898 gegr.); doch gewann sie erst 1916 Bedeutung, als Tsai Yüan-pei ihr Rektor wurde; sie hat 5 Fakultäten (mit Lehrkursen in Mathem., Physik, Chemie, Geologie, Philosophie, chin. Literatur, Geschichte, Wirtschaftslehre, polit. Wissenschaften, engl., französ., deutsche u. russ. Literatur u. Jus); sie hat verschied. Wandlungen durchgemacht u. bes. durch russ. Hilfe in den finanziellen Schwierigkeiten vielfach bolschew. Geist erhalten. Die engl. Regierung gründete 1912 die Universität von Hongkong; Amerika gründete 1911 mit der Boxerindemnität das Tsing-hua-College in Peking als Vorbereitungsschule für Studenten, die nach Amerika gingen, das in 16 Jahren 1100 nach Amerika sandte; es wurde seit 1925 zu einer Universität ausgebildet u. besitzt jetzt 3 Teile: (neue) Universität, Forschungsinstitut u. Vorbereitungsschule für Studenten, die nach Amerika gehen wollen. Die deutschen Hochschulen in Tsingtao u. in Schanghai sind während des Weltkrieges eingegangen; in Woosung bei Schanghai wurde von Chinesen eine techn.-medizin. Hochschule (Tung Chi) gegründet, die deutsche u. chin. Lehrkräfte besitzt. Die *protest.* Missionare (gewöhnl. Vereinigung verschied. Missionen) gründeten in den verschied. Gegenden Ch.s Hochschulen. *Kath. Hochschulen:* in Schanghai «Aurora» (1903 begonnen, doch erst während des Krieges zur jetzigen Form ausgebaut), Jesuiten, ca. 450 Stud.; in Tientsin Industrie- u. Handelshochschule, Jesuiten (1923 gegr.), 125 Stud.; in Peking Kath. Universität (begonnen 1926), Benediktiner; eine weitere ist von Jesuiten in Hongkong geplant.

Bes. wichtig ist das *Auslandstudium* für Ch. geworden. Die meisten Stud. gingen nach Japan (wegen der Billigkeit) u. nach Amerika. Die Kosten wurden sonst vom Reiche, von den Provinzen u. den Studenten selbst getragen; doch waren sie sehr ungenügend, u. die Studenten waren vielfach auf andere Hilfsmittel angewiesen. Rußland gründete die Universität für Chinesen in Moskau (Boxerindemnität). 1923 waren in Amerika mehr als 2000 in Colleges u. Universitäten, wahrscheinlich mehr als 1000 in öffentl. u. High-Schools; in Kanada ca. 20, in England ca. 180, in Frankreich ca. 2000 (ca. 1500 Arbeiterstudenten); Deutschland ca. 1000, Belgien ca. 75; genaue Statistiken sind nicht zu haben. Der wichtigste Mangel dabei sind die verschiedene u. ungenügende Vorbereitung u. die fehlende Kontrolle der Studien u. Examina.

Für die Kinder der Nichtchinesen bestehen in den einzelnen Städten (meist Hafenplätze) europ. Schulen mit europ. Lehrern (Laien, kath. Schulbrüder oder -schwestern), so z. B. für Deutsche in Schanghai (Kaiser-Wilhelm-Schule), in Tsingtao, Tientsin (mit Laienlehrern). Über die weitere Entwicklung des Schulwesens unter der Zentralregierung von Nanking s. die Hefte der «Kath. Zeitschrift für Schulwesen», Peiping 1928 u. 1929.

Schrifttum: Bulletins on Chinese Education (Shanghai 1923, enthält 15 Aufsätze von verschied. Verfassern über die Entwicklung des modernen chin. Erziehungswesens nach seinen verschied. Richtungen mit verschied. Statistiken derselben); Chuang Chai-hsüan, Tendencies toward a Democratic System of Education (Shanghai 1922); Chiang Monlin, A Study in Chinese Principles of Education (Shanghai 1918); P. Monroe, A report on Education in Ch. (New York 1922); G. R. Twiss, Science and Education in Ch. (New York 1925, Co-

lumbia University); Chang Peng-chun, Education for Modernization in Ch. (ebd. 1923); W. Tchishin Tao and C. P. Chen, Education in Ch. (Shanghai 1925); The China Year Book, Tientsin Press (enthält jedes Jahr ein Kapitel über chin. Erziehung, hier kommen bes. in Frage: die Jhrg.e 1918, 1924, 1926 u. 1928); The China Mission Year Book 1924, Shanghai Christian Literature Society 1924 (enthält in Part VII Education and Students u. Part VIII Medical Work eine Reihe Artikel verschied. Verfasser über die einz. Zweige chin. Erziehung, vor allem der protest. Schulen); Collectanea Commiss. Synodalis, Gung-giau giau-yü dzung-gö (kath. Ztschr. für chin. Schulwesen, lat.-engl.-franz., 1. Heft, Peking, Mai 1928); außerdem viele Publik. in chin. Sprache, z. B. die Ztschr. «Giau-yü dza-dschi» (= The Chinese Educational Review) u. a., s. die Kataloge vor allem der Commercial Press u. der Chung-hua Press, Shanghai; Pen Chen Shü, Die chin. Erziehungslage im Hinblick auf die europ. Reformen (1928); «Die Universitätsideale der Kulturvölker» (1925), hrsg. von R. Schairer u. C. Hoffmann jr., enthält 2 beachtenswerte Artikel über Ch.; Wichner, Die Schule der Chinesen, in: Päd. Warte, Jhrg. 33, H. 21, S. 1108—1111; G. Nowottnick, Das Schulwesen im erwachenden Ch., in: Preuß. Lehrerztg., Jhrg. 1927, 74; C. Brenner, Erfahrungen aus chin. Schularbeit, in: Schweizer. Päd. Ztschr., Jhrg. 37, H. 10, S. 294—301; W. Oehlke, Ostasiat. Jugendbildung, in: Neue Jhrb. für Wissenschaft u. Jugendbildung, Jhrg. 3, H. 1, S. 80 bis 85; L. v. Ungern-Sternberg, Der Geist der modernen chin. Jugend, in: Soziolog. Studien, A. Weber gewidmet (1930). *F. X. Biallas,* Shanghai.

Christozentrische Bildung u. Erziehung.

[Chr. B. u. E. = Christozentrische Bildung u. Erziehung, chr. = christozentrisch.]

I. Genetische Betrachtung: Das neu geprägte *Wort* bezeichnet infolge seiner schärferen Prägung deutlicher als das Wort «christl. Erziehung» das Ziel u. das innerste Wesen u. die Form des christl. Erziehungs- u. Bildungsvorganges. Der Ausdruck ist wohl aus der liturg. Bewegung herübergenommen (*J. van Acken,* Chr. Kirchenkunst, [2]1923), die von einem chr. Kirchenbau redete. Christozentrik, diese auf allen Gebieten sich offenbarende Wesensbesinnung u. Neuorientierung innerhalb der kath. Kreise hat ihren mächtigen Anstoß erhalten durch den Reformpapst Pius X., der die Losung ausgab: «Alles in Christo erneuern». Aber alle kath. Reform ist, wie der Name Reform schon besagt, eine Rückbesinnung, Selbstbesinnung, Wesensbesinnung, eine Prüfung der gegenwärtigen Haltung durch Rückkehr auf das Wesen u. die Wesensentfaltung in der Geschichte. Und da lehrt nun schon der hl. Paulus, daß das ganze A. T. die Aufgabe habe, zu Christus hinzuführen (Gal 3, 24); es ist demnach die göttl. Pädagogik, Offenbarung u. Heilsführung chr. eingerichtet. Ein grandioses Symbol dafür stellt die Verklärung Christi auf Tabor dar. Moses, der den Messias, auf den sie hören sollten, seinen Landsleuten vorausgesagt hat, erscheint zusammen mit Elias, dem Vertreter der Propheten überhaupt, u. daneben befinden sich die 3 bevorzugten Apostel als Vertreter des N. T., u. da nimmt nun die Stimme des Vaters das Wort des Moses als in Christus erfüllt auf: «ihn sollt ihr hören»: er ist euer Lehrer. Entscheidend mußte das Wort Christi selber sein: «Einer ist euer Lehrer, Christus» (Mt 23, 10). Daraus ergibt sich für die Menschen die Folgerung, nicht eigentlich Lehrer sein zu wollen, sondern sich allgemein als Brüder (Mt 23, 8) u. Lehrlinge Gottes (Jo 6, 45; vgl. Is 54, 13) zu wissen. Das ist nun in der Tat ein Grundgedanke in der Geschichte der christl. Erziehung geblieben. *Klemens von Alexandrien* lehrt: «Der Logos ist der einzige Lehrer u. Erzieher; er war es schon im A. T.; er ist es erst recht im N. T. Er selber ist lehrerlos, weil es keinen Lehrer geben kann für den einzigen Lehrer» (Paed. I, 6). Der Logos ist wesentlich auch Heilerzieher (Arzt u. Erzieher). Vor ihm sind wir alle Kinder u. Schüler (Paed. I, 5). *Lactantius* sucht auch innerlich zu begründen, warum Christus allein Erzieher sein kann. Nach ihm kann das der reine Gott nicht sein, auch nicht der bloße Mensch, letzterer nicht, weil er unvollkommen ist u. weil ihm die nötige Autorität mangelt, ersterer nicht wegen seiner Unanschaulichkeit u. Majestät (Inst. div. 4, 23 ff.). *Augustinus* verlangt aufs deutlichste die chr. Einrichtung des Rel.-U. nach der objektiven Seite, so daß also als Mittelpunkt in der großen, von Gott geleiteten Welt- u. Heilsgeschichte Christus hervortritt, u. daß zugleich subjektiv, d. h. im Katechumenen bei diesem gewaltigen Anblick mit Glaube u. Hoffnung zusammen die Liebe erwacht (De cat. rud. c. 3). Das Wort vom «*einen Lehrer*» ist auch Grundgedanke seiner Schrift «De magistro». Am Ende des Mittelalters u. am Eingang zur Neuzeit hat *Gerson* die klass. Formel geprägt: «Von der Führung der Kleinen zu Christus» (De trahendis parvulis ad Christum). Und wenn auch die Christozentrik in diesem Buch nur als Stimmung über dem Ganzen liegt, so hat der edle Kinderseelsorger in seiner Anweisung an den Magister Joh. Major auch die formale Losung in unserem Sinne ausgegeben. Einschlägig sind auch alle die in der christl. Erziehungsgeschichte immer wiederkehrenden Ausführungen von dem einen päd. Ideal, das wiederum durch Christus dargestellt ist. Im 19. Jahrh. ist der Sinn, wie für die Mystik überhaupt, so auch für die Mystik der Erziehung erwacht. In warmer Weise hat vor allem *Th. Rottels* immer wieder betont: Christus ist *der* Erzieher; ihn *unter* die Pädagogen zu rechnen, ist ein Verbrechen. Bei *G. M. Dursch* ist die Pädagogik in demselben Maße chr. orientiert, als sie kath.-theol. eingerichtet erscheint.

II. Grundsätzliche Betrachtung: Wenn wir die Wort- u. Begriffsgeschichte inhaltlich

analysieren, so kommen wir wohl auf folgende wesentl. Begriffsteile: chr. erziehen bedeutet zunächst *auf Christus hin* erziehen, Christus zum Ziel oder Ideal setzen. Diese erzieherische Christozentrik ist nun freilich zugleich Theozentrik u. muß es sein. Schon die edlen u. frommen Denker der vor- u. außerchristl. Antike haben als des Menschen Wesen die Gottähnlichkeit u. als seine Aufgabe die möglichst große Verähnlichung mit Gott betont, so bes. *Plotin*. Und die Offenbarung selber bestätigt diese Anschauung. Der Mensch ist nach Gottes Bild u. Gleichnis geschaffen (Gen 1, 26), u. vollkommen zu werden wie der Vater im Himmel (Mt 5, 48), ist die große Lebensaufgabe des Christen. So ist allerdings die Erziehung theozentrisch zu gestalten. Aber wie soll man das machen? Gott ist ein Geist, u. der Mensch strebt so sehr nach Anschaulichkeit. Nun wer Christus sieht, sieht auch den Vater (Jo 14, 9), denn sie sind eins (Jo 10, 30). Gott leuchtete auf... im Angesichte Jesu Christi (2 Kor 4, 6); Christus ist der Weg, also das Mittel, der Mittler, aber auch die Wahrheit u. das Leben, also auch das Ziel u. Ideal. Durch Christus u. in Christus kommt man demnach zu Gott. Darum ist chr. im Grunde wesensgleich mit theozentrisch, während, scharf unterschieden, natürlich letzteres das primäre Ziel ist; denn auch Christus hat die Absicht, jetzt schon alles dem Vater zu Füßen zu legen (1 Kor 15, 24—28), wie ihm denn auch des Vaters Wille u. Ehre über alles geht. Dem entspricht auch die Einstellung der Liturgie: Durch u. in Christozentrik wird die Theozentrik erreicht, wobei die liturg. Stilreinheit bei der Opferfeier den Mittelscharakter Christi bes. bevorzugen läßt, indem die eigentl. Opfergebete sich ausschließlich *an* den Vater *durch* Christus wenden. Die geschichtstheol. u. weltanschaul. Christozentrik der kath. Religion wird auch im geschichtl. u. sonstigen Unterricht zur Darstellung kommen müssen. Auch der Profanunterricht ermöglicht u. erfordert, Fäden, die chr. gerichtet sind, einzuzetteln. Christus ist das Alpha u. Omega, der Anfang u. das Ende, der erste u. der letzte (Offb 1, 8 17).

Chr. erziehen heißt sodann, bei all seinem erzieherischen Tun u. Lassen den *Zögling*, das *Kind* u. die *menschl. Natur* mit den *Augen Christi* anzusehen. Christus betont die Notwendigkeit der Wiedergeburt u. setzt so den Tatbestand der Erbsünde voraus. Er lehrt aber auch die hohe Würde, den Eigen-, ja, wenn man so will, den Mehrwert des Kindes, der es in gewisser Hinsicht zum Ideal des Erwachsenen macht, ohne darum die Notwendigkeit der Erziehung des Kindes zu bestreiten; ist er ja doch selber seinen «Eltern» untertänig gewesen! Der Heiland lehrt das Anrecht des Kindes auf das Himmelreich, das Anrecht auf die aktive u. passive Anteilnahme an Christus (Mt 19, 13 f.; Mk 10, 13 f.; Lk 18, 15 f.; Mt 21, 15) u. somit an der Liturgie (s. Art. Liturgische Erziehung).

Chr. erziehen bedeutet, die *Wertlehre Christi* bei all seinem erzieherischen Tun im Auge haben u. verwirklichen. Und da gibt es nun wertbergende Güter, die unvergänglich sind, die an erster Stelle stehen müssen, denen gegenüber die andern Güter, so sehr wir ihrer «bedürfen» (Mt 6, 32), u. obwohl wir sie sogar zum Gegenstand unseres Betens machen dürfen u. sollen (Brotbitte des Vaterunsers), wie die kleine Dreingabe des Krämers bei einem großen Kauf sich ausnehmen (Mt 6, 33).

Chr. erziehen heißt aber auch, das Kind wirklich in *engste Lebensbeziehung zu Christus* als *dem* Lehrer u. *dem* Erzieher bringen. Durch die heiligmachende Gnade u. die Gnadenmittel, vorzüglich die heilige Eucharistie (Früh-, Oftkommunion, liturgische u. bes. eucharistische Erziehung), durch das Gebet tritt das Kind in diese enge Lebensbeziehung zu Christus. Die menschl. Bemühung des Erziehers, insbes. auch des Katecheten, soll Mittel dazu sein. So stoßen wir zugleich auf die *Mystik* der christl. Erziehung. — Christus ist nicht bloß Erziehungsideal, sondern auch *Erzieherideal*. Und chr. B. u. E. wird vom Erzieher fordern, daß er sich Christus, dem Erzieher, als solchem nachzubilden sucht. Sein Charakterbild allgemein kommt in Betracht u. dazu dann seine Erziehereigenschaften im besondern. Im Gegensatz zu den Pharisäern, deren Leben ihre Lehre Lügen straft, fordert Christus nichts, was er nicht selber durch sein Vorbild vorlebt. Bes. beachtlich sind seine *ehrfurchtsvolle Grundhaltung* allen Menschen, vorzüglich auch den Kindern u. Fehlentwickelten, leiblich, geistig u. sittl. Defekten gegenüber, seine *Geduld* u. *Nachsicht*, seine ganze Berufsauffassung als Dienst. Des Heilandes *Lehrart* hat man stets bewundert, u. noch jede neue methodische Strömung bis zum Arbeitsschulgedanken hat sich auf Christi Lehrform berufen. Chr. E. bedeutet also eine Erziehung *nach* Christi Geist u. nach Christus, dem Erzieherideal, *auf* Christus *hin*, das Erziehungsideal, *durch* u. *in* Christus, *den* mystisch-realen Erzieher allein, u. somit auch einen *Unterricht*, der in Geschichte u. sonst Christus als Mittel- u. Gipfelpunkt erscheinen läßt.

III. Bewertung dieser Losung: Auf die schärfere Prägung gegenüber dem abgeschliffenen Wort christl. Erziehung wurde schon hingewiesen. Auf die hohen Werte für die grundsätzl. religiöse Erziehung wurde genügend in der begriffl. Darstellung abgehoben. Erwähnt sei nur noch, daß die Losung der chr. B. u. E. notwendigerweise die Einbeziehung des *Kirchenbegriffs* erfordert. Denn wie wir zu Gott durch Christus kommen, so zu Christus durch die Kirche. Derselbe *Augustinus*, der die scharfe, anscheinend ganz individualistisch klingende

Formel geprägt hat: «Gott u. die Seele», derselbe hat auch das weniger häufig zitierte Wort geprägt: «Ich würde dem Evangelium nicht glauben, wenn mich nicht die Autorität der Kirche dazu bewegte.» Dazu kommt ein anderes. Gerade die *Erziehungsmystik*, die darin besteht, daß das Kind in engste reale Lebensbeziehung zu Christus gebracht wird, hat ihren Grund darin, daß jeder Mensch berufen ist, ein Glied am mystischen Leibe Christi zu werden. Wer sich aber von den Gliedern trennen will, der trennt sich von dem ganzen Organismus u. damit auch vom Haupt. — Wichtig ist, daß auch auf die Bedeutung dieser Losung für die *Kulturerziehung* aufmerksam gemacht wird. Zunächst hat diese Losung nichts Enges. Wenn die chr. B. u. E. auch nur *ein* Ideal kennt, so ist doch dieses Ideal der ἀνὴρ τέλειος, der Vollkommene, der Absolute, u. es ist nun jedem möglich, nach seiner typischen u. individuellen Eigenart diesem Ideal von einer ganz bestimmten Seite aus zuzustreben. So ist grundsätzlich eine Fülle von Sonderformen innerhalb der Kirche möglich. Diese freie Entwicklungsmöglichkeit aller berechtigten Typen u. Individualitäten bestätigt die Erfahrung. Man denke an die reichen Ordensformen; das beweist die Fülle der Individualitäten unter den Heiligen u. Konvertiten. Ja dieser Reichtum an Formen bei den Individuen u. Völkern wird geradezu gefordert, damit das Ideal der chr. B. u. E., die Vollkommenheit Gottes durch Nachfolge Christi, möglichst allseitig u. umfassend zur Darstellung kommt. Daß die natürl. Güter der Natur u. der Kultur durch die Höchstbewertung der übernatürl. nicht verachtet werden, daß die ersteren den letzteren als Stützwerte gelten, daß jene durch die Beseelung mit übernatürl. Werten selber im Werte steigen, wurde schon angedeutet. Dazu kommt, daß durch die chr. Einstellung die festeste Bindung zur Gemeinschaft unter die Menschen kommt, daß durch sie die soziale Gesinnung, die weit mehr bedeutet als interindividuelle Gesinnung, nämlich eine Gesinnung, die sich auf Sozietäten bezieht, die nur abstraktiver Erkenntnis deutlich werden, am trefflichsten erwacht im kirchl. Gemeinschaftsbewußtsein; denn hier baut sich ja ein solches überindividuelles, herzlich geliebtes Sozialgebilde so anschaulich aus der Vergangenheit herüber in die Gegenwart herein, u. es baut sich ebenso sicher u. notwendig in die Zukunft hinein u. muß sich hineinbauen. So erscheinen in der chr. B. u. E. Individuum u. Gemeinschaft aufs engste verkettet, was sonst nur so schwer gelingen will. In der chr. B. u. E. wird jedem Utilitarismus ein Gegengewicht zugunsten der reinsten Gesinnung geboten. So gilt allgemein: «Der richtig zum Himmelsbürger Erzogene ist sogar allein der gute Erdenbürger. Er ist der uneigennützige, der unermüdlich tätige, der opferwillige Erdenbürger, der nur das allg. Wohl sucht, den nie der Eigennutz oder die leidenschaftl. Anhänglichkeit an ein Erdengut von der Pflicht abdrängt» *(A. Gruber)*.

Schrifttum: St. Augustinus, Vom ersten Rel.-U. u. die sonst erwähnten Kirchenväter (vgl. die neue deutsche Kirchenväterausgabe des Kösel-Pustetschen Verlags, 1911 f.); J. T. Rottels, Erziehungs- u. Bildungslehre vom Standpunkte christl. Philosophie (Regensburg 1852); A. Gruber, Katechet. Vorlesungen über des hl. Augustinus' Buch: Von der Unterweisung der Unwissenden in der Religion (Salzburg 1830); L. Bopp, Die erzieherischen Eigenwerte der kath. Kirche (1928); Pius IX., Rundschreiben über die christl. Erziehung der Jugend vom 31. XII. 1929: «Rappresentanti» (1930). S. auch Art. Bibl. Geschichtsunterricht, II.

L. Bopp.

Codex Iuris Canonici u. Erziehung u. Schule.

[C.I.C. = Codex Iuris Canonici.]

I. Das kirchliche Gesetzbuch: In Erfüllung verschiedener beim Vatikanischen Konzil gestellter Anträge, die infolge des vorzeitigen Abbruchs des Konzils (1870) nicht erledigt werden konnten, hat Papst Pius X. am 19. III. 1904 die Herausgabe eines neuen Gesetzbuches der kath. Kirche angeordnet. Seit den Dekretalensammlungen Gregors IX. (1234), Bonifaz' VIII. (1298) u. Klemens' V. (1314) war kein offizielles Gesetzbuch der Kirche mehr erschienen. Die seitdem erlassenen Bestimmungen waren in vielerlei u. oft schwer zugängl. Sammlungen zerstreut, die keine Gewähr für Vollständigkeit u. Zuverlässigkeit boten; es war schwierig, die aufgehobenen u. veralteten Vorschriften von den noch geltenden zu scheiden; u. unter letzteren befanden sich nicht wenige, die wegen der veränderten Zeitumstände nur schwer durchführbar oder dem allgemeinen Nutzen weniger förderlich waren. Demgemäß sollte das neue kirchl. Gesetzbuch unter Ausscheidung alles Veralteten das geltende Kirchenrecht in seiner derzeitigen Anwendung (disciplina vigens) *sammeln* u. es durch entsprechende Änderungen den Bedürfnissen der Gegenwart *anpassen*. Es ist ein *umfassendes* Gesetzbuch, das *alle* Verhältnisse des innern Kirchenrechts (die Beziehungen zwischen der Kirche u. ihren Mitgliedern u. zwischen den Mitgliedern untereinander, nicht aber das Verhältnis der Kirche zum Staat u. zu den andern Religionsgesellschaften) regelt, u. ein *ausschließl.* Gesetzbuch, das alle bisherigen Kirchengesetze, die ältesten wie die jüngsten, auch da, wo es inhaltlich mit ihnen übereinstimmt, ersetzt. Von Papst Benedikt XV. durch die Bulle «Providentissima Mater» vom 27. V. 1917 publiziert, trat es an Pfingsten (19. V.) 1918 in Kraft.

II. Erziehung u. Schule im kirchlichen Gesetzbuch: Den ersten u. obersten Grund-

satz hinsichtlich der Erziehung stellt der C.I.C. dort auf, wo er von den Wirkungen der Ehe handelt. Er bestimmt in can. 1113: «Die Eltern haben *die strenge Verpflichtung,* sowohl für die relig. u. moral., wie für die körperl. u. staatsbürgerl. Erziehung der Nachkommenschaft u. auch für deren zeitl. Wohlergehen nach Kräften Sorge zu tragen». Durch den Zusammenhang, in dem diese Bestimmung steht, wird gezeigt, daß die Erziehungspflicht der Eltern sich notwendig aus dem Wesen u. dem Zweck der Ehe ergibt, daß sie ein natürliches, unverlierbares Recht u. eine unveräußerl. Pflicht der Eltern ist. Da das Gesetzbuch sich an getaufte Eltern wendet, wird die Pflicht der *christl.* Erziehung nochmals eingeschärft in can. 1372 § 2: «Nicht nur die Eltern gemäß can. 1113, sondern auch alle, die deren Stelle vertreten, haben das *Recht u. die sehr strenge Pflicht,* für eine christl. Erziehung der Kinder zu sorgen», u. in can. 1335: «Die Eltern, die sonstigen Erziehungsberechtigten, die Dienstherren u. die Paten sind verpflichtet, dafür zu sorgen, daß die ihnen Untergebenen oder Anvertrauten die notwendige katechet. (religiöse) Unterweisung erhalten.»

Die näheren Bestimmungen über die Erziehung stehen im 4. Teil des 3. Buches, der vom *kirchl. Lehramt* handelt, u. zwar in den Abschnitten über den Religionsunterricht (De catechetica institutione, Tit. XX, cap. 1) u. über die Schulen (De scholis, Tit. XXII). Die Erteilung des Rel.-U. ist Anteilnahme am kirchl. Lehramt; sie hat die Bevollmächtigung durch den zuständigen kirchl. Obern (missio canonica [s. d.]) zur Voraussetzung, die entweder eigens verliehen wird oder in der Übertragung eines kirchl. Amtes (z. B. des Pfarramtes) eingeschlossen ist (can. 1328). Die ohne Kirchenamt übertragene missio canonica wird vom Bischof frei verliehen u. kann von ihm ebenso frei entzogen werden. *Verpflichtet* zur Erteilung des Rel.-U. ist in erster Linie die Pfarrgeistlichkeit (can. 1329); andere Geistliche, die sich in der Pfarrei aufhalten, können vom Bischof zur Mitwirkung verpflichtet werden, auch können geeignete Laien mit herangezogen werden (can. 1333/34). Bei den großen Verschiedenheiten, welche in den einzelnen Ländern hinsichtlich des Rel.-U. bestehen (z. T. wird er als lehrplanmäßiger Unterricht in den öffentlichen oder in freien kirchl. Schulen, z. T. als kirchl. Unterricht [Christenlehre] außerhalb der Schule erteilt) muß sich das für den ganzen kath. Erdkreis geltende kirchl. Gesetzbuch mit einigen Hauptgesichtspunkten über Umfang u. Art des Rel.-U. begnügen. Es unterscheidet 3 Stufen: 1. alljährl. muß den Kindern zu bestimmten Zeiten ein ausreichender Erstbeicht-, Erstkommunion- u. Firmungsunterricht erteilt werden; 2. die Kinder, welche die erste heilige Kommunion bereits empfangen haben, müssen noch ausführlicher u. gründlicher im Katechismus unterrichtet werden; 3. an allen Sonntagen u. gebotenen Feiertagen muß der Pfarrer den erwachsenen Gläubigen den Katechismus in einer ihrem Verständnisse angepaßten Redeweise erklären (can. 1330/32). Alle weiteren Anordnungen hinsichtlich der katechet. Unterweisung hat der Diözesanbischof zu geben (can. 1336).

An der Spitze des Schulprogramms steht der Satz: «Alle Gläubigen sind von Kindheit an so zu unterrichten u. zu erziehen, daß ihnen nicht nur nichts beigebracht wird, was der kath. Religion u. den guten Sitten widerspricht, sondern die religiöse u. sittl. Erziehung u. Bildung eine vorzügliche Stelle einnimmt» (can. 1372 § 1). Aus diesem Grundsatz leitet das Gesetzbuch 4 Folgerungen ab: 1. In allen Schulen, sowohl den Elementarschulen wie auch den höheren Schulen, ist in einer dem Alter der Schüler entsprechenden Weise der Rel.-U. zu erteilen (can. 1373). 2. Kath. Schüler haben *kath. Bekenntnisschulen* zu besuchen. Der Besuch von akath., konfessionell-gemischten oder religionslosen Schulen ist ihnen verboten; unter welchen Verhältnissen u. Sicherungen ausnahmsweise geduldet werden kann, daß sie andere als kath. Schulen besuchen, hat allein der Ortsbischof zu entscheiden nach Maßgabe der Instruktionen, welche in dieser Frage vom Apostol. Stuhl ergangen sind (can. 1374; vgl. Instruktion des Heiligen Offiziums vom 24. XI. 1875 an die Bischöfe der Vereinigten Staaten von N.-A.). 3. Die *Kirche* hat das *Recht. Schulen jeder Art,* nicht nur Elementarschulen, sondern auch höhere Schulen u. Universitäten *zu gründen* (can. 1375). Wo keine kath. Elementarschulen oder keine kath. höheren Schulen vorhanden sind, soll für die Errichtung solcher vor allem von den Bischöfen Sorge getragen werden, u. wo die öffentl. Universitäten nicht von kath. Geiste erfüllt sind, ist es erwünscht, daß für ein Land oder einen Landesteil eine kath. Universität gegründet werde; die Gläubigen sollen nach Kräften zur Errichtung u. Erhaltung der kath. Schulen beitragen (can. 1379). Die Errichtung von kath. Universitäten u. Fakultäten ist dem Apostol. Stuhl vorbehalten (can. 1376). 4. Der Rel.-U. muß in allen Schulen (öffentlichen wie privaten) der Leitung u. Aufsicht der Kirche unterstellt sein. In erster Linie haben die Bischöfe das Recht u. die Pflicht, darüber zu wachen, daß in den Schulen ihres Sprengels nichts gegen den Glauben oder gegen die guten Sitten gelehrt wird oder geschieht; ihnen kommt es auch zu, für den Rel.-U. die Lehrer u. die Lehrbücher zu approbieren u. mit Rücksicht auf Religion u. Sitte die Entfernung ungeeigneter zu verlangen (can. 1381). Außerdem wird auch dem Pfarrer aufgetragen, sorgfältig darüber zu wachen, daß in seiner Pfarrei, namentlich in den öffentl. u. privaten Schulen, nichts gegen den Glauben oder die guten Sitten gelehrt

wird (can. 469). Die Forderungen, welche das kirchl. Gesetzbuch damit aufstellt, sind notwendige Folgerungen aus dem Erziehungsrecht der kath. Eltern u. aus dem Erziehungsrecht, das der Kirche auf Grund des Lehrauftrages Christi (Mt 28, 19) an den kath. Kindern zusteht. Sie schließen eine Schulhoheit des Staates nicht aus, aber eine *ausschließl. u. absolute* Schulhoheit des Staates u. ein staatl. Schulmonopol sind mit ihnen nicht vereinbar. Eine eingehende Darlegung der Grundsätze, welche die Kirche nach obigen Gesichtspunkten in den Fragen der Erziehung u. der Schule vertritt, findet sich neuestens in dem Rundschreiben Pius' XI. über die christl. Erziehung der Jugend «Rappresentanti» vom 31. XII. 1929 (AAS. XXI [1929] 723).

Schrifttum: A. Scharnagl, Rel.-U. u. Schule nach dem neuen kirchl. Gesetzbuch (² 1923); J. Schröteler, Bekenntnisschule, Gemeinschaftsschule u. weltliche Schule im Lichte kirchl. Entscheidungen des 19. Jahrh.s, in: Schule u. Erziehung (1928) 161—197. *A. Scharnagl.*

Cohn, Jonas.

Geb. am 2. XII. 1869 zu Görlitz, besuchte C. die Gymnasien zu Görlitz u. Berlin, studierte in Leipzig, Heidelberg u. Berlin. Habilitierte sich 1897 u. ist z. Z. ao. Professor an der Universität Freiburg i. Br.

C.s Philosophie: Kritik an der mechanistischen Naturauffassung führte C. zur experimentellen Psychologie (Fechner, Wundt, Ebbinghaus, Külpe) u. reinen Philosophie. Hier berührt er sich eng mit *Windelband* u. *Rickert*. In der Erkenntniskritik wird *Kants* Standpunkt festgehalten, sein Formalismus aber sowohl in der Ästhetik als auch in der Ethik überwunden. Religion ist ahnungsvolles Zusammenfassen alles Seienden u. aller Werte. Die heutige geistige Kultur befindet sich in der Periode, in der «der befreite Geist seine Erfüllung (Heimat) sucht».

C.s Erziehungslehre: Gerade die Pädagogik erweist nach C. das Ungenügen einer rein formalistischen, etwa auf dem Kantschen Pflichtbegriff aufgebauten Ethik. Denn Erziehung ist immer «klin-ergisch», sich-hinneigend, aber zugleich über die Individualität hinaus zu einem Ziel hinführend. Dieses muß den Inhalt haben: «Bildung des Zöglings zum autonomen Gliede der historischen Kulturgemeinschaften, denen er angehören wird». Darin liegt die stete Antinomie zwischen «Befreien u. Binden» beschlossen. Als Träger überindividueller Autorität ist der Erzieher dem Kinde übergeordnet; doch sieht er in diesem stets zugleich die werdende autonome Persönlichkeit u. die Verkörperung der Eigenwerte des kindl. bzw. jugendl. Alterscharakters. Die im Zögling zu verwirklichenden überindividuellen Werte sind von der Seite der Einzelpersönlichkeit her gesehen: Sittlichkeit, Leistungsfähigkeit, Erfülltheit; von der Seite der Kulturgemeinschaft: Einordnung, Brauchbarkeit, Durchlebtheit. Indem diese sich paarweise ergänzen, wächst z. B. aus «Einordnung u. Sittlichkeit» die «autonome» Persönlichkeit, die auf Grund von Einsicht u. Willenskraft aus eigener Entschließung ein wertvolles Glied einer Kulturgemeinschaft sein will. Auf den Vorstufen der Erziehung ist Strafe berechtigt. Familie u. Schule sind die ursprünglichsten Lebensgemeinschaften für das Kind.

Die Erziehungslehre C.s kommt bei Würdigung des Rechts moderner Strömungen doch auch zur Anerkennung der Tradition. Gegenüber der kath. Welt- u. Lebensanschauung bestehen allerdings mehrere Gegensätze, in der Philosophie namentlich durch die Auffassung vom Wesen der Religion, in der Pädagogik durch die damit zusammenhängende bewußt diesseitige Zielsetzung u. die Überbetonung der «Autonomie» der Persönlichkeit.

C.s Schriften: Voraussetzungen u. Ziele des Erkennens (1908); Führende Denker (⁵1928); Unters. über Geschlechts-, Alters- u. Begabungsunterschiede bei Schülern (zus. mit J. Dieffenbacher, 1911); Geschichte der Philosophie (1921); Der deutsche Idealismus (1923); Allgem. Ästhetik (1901); Der Sinn der gegenwärtigen Kultur (1914); Geist der Erziehung. Päd. auf philosoph. Grundlage (1919, wertvoll); Erziehung zu sozialer Gesinnung (1920); Befreien u. Binden, Zeitfragen der Erziehung überzeitlich betrachtet (1926); Recht u. Sinn eines allgemeingültigen Erziehungszieles, in: Die Erziehung, H. 3 (1927).

Schrifttum: Autobiographie, in: Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen II (² 1923). *H. Busse.*

D

Dalton-Plan — Parkhurstmethode.

[D. = Dalton-Plan, P. = Parkhurst.]

I. Entstehung u. Entwicklung: D. ist ein nordamerikan. Schulreformversuch, von der Begründerin *Helen Parkhurst* nach dem Ort *Dalton* (Mass.), wo das System 1920 zum ersten Mal in koedukativer Normalschule durchgeführt wurde, benannt. Als einfache Landschullehrerin suchte Miß P. — etwa seit 1905 — die Schwierigkeiten der einklassigen Landschule durch eine Umorganisierung zu beseitigen, die gleichzeitige Beschäftigung aller Schulkinder bezweckte. Sie verwandelte das Klassenzimmer in ein «Erziehungslaboratorium», indem sie für jede Klasse «Gegenstandswinkel» mit den notwendigen Lehr- u. Lernmitteln schuf u. so

allen Schülern individuelle Selbstbeschäftigung unter Anleitung älterer Helfer ermöglichte. Das Studium *Dewey*scher Reformgedanken u. Anregungen der *Montessorimethode,* die P. in jahrelanger tätiger Mitarbeit als Assistentin kennenlernte, führten zur klareren Ausgestaltung u. unter Mitarbeit von Miß *Crane* zur prakt. Durchführung ihrer Versuche in Dalton. Begeisterte engl. Besucherinnen verbreiteten die Ideen des D.s in *England.* Miß *Basset* führte ihn 1920 in ihrer Londoner Stadtschule (Streatham County Secondary School) ein u. begründete unter P.s Vorsitz *The Dalton Association* (London SW 7, Cornwall Gardens 35), welche seither die Schulumgestaltung im Sinne des D.s in sehr zahlreichen Schulen Londons u. Nordenglands (weit über 1500) erreichte. *Sowjet-Rußland* nahm die Ideen in seine Einheitsarbeitsschule auf, ohne bislang die innere Gegensätzlichkeit zu empfinden. Führende *japan.* Pädagogen werten den D. als «köstl. Schatz»; in den *angelsächs.* u. *nord.* Ländern findet er wachsende Verbreitung.

II. Wesen u. Bewertung: Die Ideen des D.s richten sich gegen den schematisierenden kollektiven Klassenunterricht, der dem Durchschnittsschülertypus angepaßt ist, u. erstreben möglichste Individualisierung bei höchster Freiheit u. Verantwortlichkeit des Zöglings. Dem entspricht die Methode der Durchführung: Die Klassenzimmer werden in fachl. Arbeitsräume (subjekt rooms) aufgelöst, die alle notwendigen Lehr- u. Lernmittel enthalten. Hier verbringen die Schüler den größten Teil der übl. Schulstunden in free work u. Eigenstudium. Jeder arbeitet in der Schule — Hausaufgaben sind nur freiwillig — nach Arbeitsbestimmungen (assignments), die Zielsetzung u. Stoff, in Monats- oder Wochenaufgaben für bestimmte Altersstufen oder für jeden einzelnen eingeteilt, sowie Arbeitswinke u. Anregungen für den Lösungsweg enthalten. Nach seinem Interesse u. entsprechend seiner Begabung kann jeder die Bewältigung eines Mindest-, Mittel- oder Höchstprogramms in den verschiedenen Fächern wählen, wie ihm auch die Wahl der Arbeitsmittel u. des Tempos freisteht; gebunden ist er vertraglich nur an die Erfüllung eines gemeinsamen Kernprogramms, das beliebig erweitert werden kann. Die Fachlehrer stehen zu individueller Beratung u. zur Beseitigung besonderer stoffl. Schwierigkeiten zur Verfügung, halten auch gruppenweise Arbeitsbesprechungen ab u. erteilen gemeinsamen Klassenunterricht, wenn er stofflich u. methodisch notwendig erscheint (bes. in Religion u. Moral). Genaue Arbeitstabellen über die geleistete Tagesarbeit, geführt von Schülern u. Fachlehrern, gewähren eine sorgfältige Kontrolle über Einzelleistungen u. Klassenstand.

Förderung der *Schülerindividualitäten,* Erziehung zu möglichster *Selbstbetätigung* u. zum *Eigenstudium* sind Ziele, die auch weniger radikale moderne Schul- u. Unterrichtsreformen erstreben. In diesen Zielen u. den erreichbaren Auswirkungen (Hebung des Verantwortungsgefühls u. der Schaffensfreude) liegt das Positive des D.s. *Bedenklich* erscheint die überstarke Betonung der individualpäd. Seite unter Hintansetzung wertvoller sozialpäd. Bildungs- u. Erziehungsfaktoren, obwohl P. auch das soziale Prinzip der Zusammenarbeit hervorhebt u. eine organ. Synthese beider Prinzipien erstrebt. Die erziehl. Werte des lebendigen Unterrichts u. der Einfluß der Lehrerpersönlichkeiten treten zurück. Damit drohen die Gefahren neuer schulischer Einseitigkeit u. Verarmung, leere Arbeitstechnik u. Mechanisierung, die vielleicht erst eine ausgereifte Praxis zu bannen vermag.

Dem D., häufig auch «*Parkhurstmethode*» genannt, gleicht der «*Howardplan*», den Miß *O'Brien Harris* in der Howardschule in London als Reformversuch der engl. Mittelschule durchgeführt u. in ihrem Buche «Towards Freedom» (London o. J.) beschrieben hat. Auch der «Winnetka-Plan» (s. d.) ist dem D. in Ziel u. Organisationsprinzip verwandt.

Schrifttum: H. P., Education on the D. (1922, in 15 fremde Sprachen übersetzt); A. J. Lynch, Individual Work and the D. (London 1925); — The Rise and Progress of the D. (London 1926); M. Steinhaus, H. P.s, D. u. seine Verwendung in England. Neuere Päd. im Ausland I (1925); S. Hessen, Die Idee der Arbeitsschule u. der D., in: Die Erziehung I, H. 10/11 (1926); R. Lehmann, Der D., in: Schulreform IV, H. 10 (1925); A. Dirksen, Was versteht man unter «D.»? in: Päd. Rundschau V, H. 12 (1929); F. Schneider, Pädagogik u. Individualität (1930) 146—153; M. Friedländer, Der D. in Polen, in: Das werdende Zeitalter, 8. Jhrg. (1929), S. 19.

F. Meerpohl.

Dänemark
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

Von 1912 bis 1929 hat sich das Bildungs- u. Schulwesen in D. auf den früheren Grundlagen weiterentwickelt; auf keinem Gebiete sind wichtigere prinzipielle Schulgesetze angenommen worden. Zum Geschichtlichen s. Roloff, Lex. der Päd. Bd. I Sp. 699—704.

I. Die Volksschule beruht noch wesentlich auf der Verordnung vom 29. VII. 1814 u. den späteren Gesetzen von 1855, 1856 u. 1899 (außerdem auf einigen späteren Gesetzen über die Lehrerbesoldung). Es besteht für Kinder vom 7. bis zum 14. Jahre «*Unterrichtspflicht*», der man auch durch Unterricht in einer Privatschule oder durch Privatunterricht im Elternhause genügen kann. Die Gemeinden unterhalten (mit bedeutenden Staatszuschüssen) öffentl. Volksschulen, wo der Unterricht (in vielen Gemeinden auch Schulbücher usw.) unentgeltlich ist (die sog. «Bezahlungsschulen» existieren kaum mehr). Auf dem Lande hat jede Klasse jährlich mindestens 738 Unter-

richtsstunden (dazu noch einige Stunden für Turnen u. weibl. Handarbeit). In den Städten ist die entsprechende Mindestzahl 861 Stunden; in den meisten geht der Unterricht z. T. weit über diese Mindestzahl hinaus.

Auf dem Lande gab es 1925 1781 zweiklassige Schulen, gewöhnlich mit einem Lehrer, der 36 Stunden wöchentlich unterrichtet u. also beide Klassen, mit je 18 Stunden, besorgen kann, 330 dreiklassige, 1217 vierklassige, 99 fünfklassige u. 211 sechsklassige, während 130 Schulen nur eine Klasse hatten; 70 Dorfschulen waren ganz wie Stadtvolksschulen eingerichtet, mit je einer Klasse für den Jahrgang (7, bisweilen 8 Klassen).

In Stadt u. Land hat man mit der Volksschule oft Mittelschulklassen verbunden.

In den Landgemeinden findet man bezüglich der Entwicklung der Volksschule zwei entgegengesetzte Strömungen: einige wünschen eine weitgehende Klassenteilung, also auch eine verhältnismäßig große Schule mit vielen Schülern; die Kinder haben so z. T. einen weiten Weg zur Schule («Zentralschule»). Andere wünschen für die Kinder einen kurzen Weg zur Schule; sie haben deshalb mehrere kleinere Schulen in der Gemeinde mit einem oder höchstens zwei Lehrern.

Die obligatorischen Schulfächer sind auf dem *Lande* Dänisch, Religion, Schreiben, Rechnen, Geschichte, Geographie, Gesang u. Turnen (für die Knaben), in den *Städten* auch noch Zeichnen, Turnen für die Mädchen u. Handarbeit. Es kann noch Unterricht erteilt werden in Naturkunde, Gesundheitslehre u. Handfertigkeit («Slöjd»), auf dem *Lande* auch in Turnen für Mädchen u. Handarbeit, in den *Städten* auch in Haushaltungskunde, modernen Fremdsprachen u. Mathematik.

Die Ausgaben für die öffentl. Volksschulen werden teils von den Gemeinden teils vom Staat getragen. Der Staat hat 1928/29 29 Millionen Kronen verausgabt; die Ausgaben der Gemeinden betrugen 1926/27 46 Millionen Kronen.

Die *Zahl* der unterrichtspflichtigen Kinder betrug am 1. I. 1927 456000, von denen 410000 in öffentl. Volksschulen, 44000 in andern Schulen, 1300 im Elternhause unterrichtet wurden; 48000 Kinder (auch über dem unterrichtspflichtigen Alter) besuchten Privatschulen. Die Zahl der *Privatschulen* ist im Abnehmen begriffen: 1922 gab es 650, 1927 nur 580 (53000 u. 48000 Kinder). Unter den Privatschulen haben die «Grundtvig-Kold»-schen freien Schulen früher eine große Rolle gespielt u. durch ihre Methode («das lebendige Wort», der freie Vortrag des Lehrers, der Einfluß der Persönlichkeit des Lehrers) auch die öffentl. Schulen beeinflußt; jetzt gibt es nur noch 150 dieser Schulen.

In geringem Umfang findet man Kindergärten, ca. 175, die wesentlich Privatanstalten sind. Im letzten Jahrzehnt finden sich unter diesen einige *Montessori-Kindergärten*, während die älteren dem *Fröbelschen System* folgten. Einige Gemeinden haben angefangen, Kindergärten einzurichten, u. einige von früher bestehende «Asyle» (Kleinkinderbewahranstalten) sind mehr nach Art der Kindergärten organisiert worden.

Für die Entwicklung der *Volksschule* ist es sehr wichtig gewesen, daß viele Volksschulen, sowohl in Stadt u. Land, einen erweiterten Unterricht aufgenommen haben, indem sie für die befähigtsten Schüler 4 Mittelschulklassen (u. häufig auch 1 Realklasse) errichtet haben, die die Kinder bis zum 15. (bzw. 16.) Jahre besuchen. Der Unterricht in diesen Klassen entspricht dem der Mittelschulklassen der staatlichen, kommunalen u. privaten Gymnasialschulen, wie auch diese Abteilungen der Aufsicht des Unterrichtsinspektors für die Mittel- u. Realschulen unterstehen.

Mehrmals hat man erwogen, neue Gesetze für das gesamte Schulwesen zu schaffen: 1919—1923 tagte eine «große Schulkommission» (aus Parlamentariern u. Vertretern der Schule bestehend), deren Aufgabe es war, eine neue Gesetzgebung für die Schule vorzubereiten. Die Kommission hat eine Reihe von Gesetzentwürfen ausgearbeitet, aber nur wenige von diesen sind dem Reichstage vorgelegt worden; bis jetzt wurde noch keiner angenommen. Die Mehrzahl in der Kommission hat u. a. eine Erweiterung des Unterrichts in der Volksschule u. bes. auch eine Verbesserung der Lehrerbildung verlangt (Bericht der Kommission 1923).

Die Ausbildung der Volksschullehrer vollzieht sich noch immer nach 1 Präparandenjahr auf den Lehrer(innen)seminaren (3 Jahre) ohne obligator. Unterricht in Fremdsprachen.

7 Seminare sind Staatsanstalten (3 in Städten, 4 in Dörfern gelegen), die übrigen 17 Privatanstalten (mit bedeutenden Staatszuschüssen). Die jetzige sozialdemokratisch-linksradikale Regierung hat erklärt, daß sie versuchen wolle, eine verbesserte u. erweiterte Ausbildung durchzuführen; 1929 wurde dem Reichstag ein dahin zielender Gesetzentwurf vorgelegt.

Die Volksschullehrer sind im Verein «*Danmarks Lærerforening*», dessen offizielles Organ «*Den danske Folkeskole*» ist, organisiert.

II. Die höheren Schulen, Mittelschule, Realschule u. Gymnasium, haben in ihrem innern Leben durch Gesetzgebung kaum eine Änderung erfahren. Unter Gymnasium im engeren Sinne versteht man die drei obersten Klassen der «Gymnasienschule» (15.—18. Jahr), im weiteren Sinne «Gymnasienschule» (Verbindung von 4jähriger Mittelschule u. 3jährigem Gymnasium, evtl. auch 1jähriger Realklasse); das Gymnasium darf nicht ohne Mittelschule existieren. Die oben erwähnte Kommission hat auf diesem Gebiete mehrere Vorschläge gebracht: so hat die Mehrzahl gewünscht, daß die Mittelschule nur 3 Klassen, das Gymnasium 4 Klassen umfassen sollte; der Abschluß der Mittelschule fiele dann mit dem Abschluß der Unterrichtspflicht zusammen.

Es war ein bedeutungsvoller Schritt, als der Staat u. die Hauptstadtgemeinden (Kopenhagen, Frederiksberg u. Gentofte) 1918 u. 1920 eine Reihe

von früher privaten höheren Schulen übernahmen, so daß heute der Staat 33 Gymnasien besitzt, während verschiedene Gemeinden 13 haben u. nur 9 Privatschulen geblieben sind, die wie auch die privaten Mittel- u. Realschulen bedeutende Staatszuschüsse erhalten. An den staatl. Gymnasien wird seit 1918 kein Schulgeld erhoben; die Eltern zahlen eine «*Schulsteuer*» (3—16 Kronen monatlich, je nach dem Einkommen), so daß Eltern mit unter 4000 Kr. Jahreseinkommen nichts zahlen, u. Eltern mit mehr als 14000 Kr. Jahreseinkommen den Höchstsatz zahlen. Dieser Umstand mag mit dazu beigetragen haben, daß die Anzahl der Abiturienten bedeutend gestiegen ist (1913: 851, 1928: 1586).

Mit Änderung vom Jahre 1924 umfaßt das «Schulamtsexamen» (Staatsexamen für werdende Gymnasiallehrer) in der philos. Fakultät nur noch 2 (humanistische) Fächer, ein Hauptfach u. ein Nebenfach.

An der Spitze der Gymnasien steht seit 1906 ein «Unterrichtsinspektor» (früher bestand eine 3 Universitätsprofessoren umfassende «Unterrichtsinspektion», die die Schulen u. bes. die Prüfungen im Nebenamte beaufsichtigte). Die Mittel- u. Realschulen beaufsichtigt (seit 1886) ein besonderer «Unterrichtsinspektor».

Der Verein der Lehrerschaft an den Gymnasien heißt «*Gymnasieskolernes Lærerforening*» (Organ: «*Gymnasieskolen*»), der der Lehrerschaft an den Mittel- u. Realschulen «*Danmarks Realskoleforening*» (Organ: «*Den danske Realskole*»).

Für die höhere Schule ist die Verbindung mit der Volksschule durch die Mittelschule von großer Bedeutung gewesen. 1923—1928 war die Zeitschrift «*Vor Ungdom*» (Unsere Jugend) gemeinsames Organ für alle wichtigeren Lehrervereine, sowohl der Volksschule als auch der höheren Schule. Daß dieses Bindeglied als solches nicht mehr existiert, wird von vielen tief bedauert.

III. Hochschulwesen: Die Kopenhagener Universität ist seit 1912 mehrfach erweitert worden (durch Ankauf u. Neubau, bes. für Laboratorien u. Seminare [dänisch auch Laboratorien genannt]). Aber der Andrang der Studenten hat immer zugenommen, so daß weder die Räumlichkeiten noch die Zahl der Professoren u. Dozenten genügen (Zahl der immatrikulierten Studenten 1929: 5136; davon waren 1200 neu immatrikuliert). Der Wunsch, eine neue Universität in *Jütland* zu schaffen, ist immer lauter geworden, u. 1928 hat man in *Aarhus* jedenfalls ganz vorläufig einen «Universitätsunterricht» angefangen mit einem Professor der Philosophie (der dann auch die Prüfung in der philos. Propädeutik abnehmen kann) u. einigen Dozenten (bes. für Dänisch u. die Fremdsprachen). Eine endgültige Entscheidung der Frage, ob man eine neue Universität begründen soll u. eventuell wo, ist noch nicht getroffen. Auch die «Polytechnische Lehranstalt» ist mehrfach erweitert worden.

IV. Besoldung: *Volksschullehrer* in den Städten: Oberlehrer(innen) («Schulinspektoren») 5400—6360 Kr., Lehrer(innen) 2820—4620; einige Gemeinden, bes. Kopenhagen, haben höhere Sätze; auf dem Lande: Erstlehrer(innen) 2640—4440 (oder 2340—4140), Zweitlehrer(innen) 2160—3660. Die Unterrichtspflicht beträgt 36 Wochenstunden, für Lehrerinnen auf dem Lande bis zu 42. *Gymnasiallehrer:* Rektor 7800—9000, Lektor 5400—7200, Adjunkt 3480—5640, andere Lehrer (nicht wissenschaftlich gebildete) 3000—4800. Die Unterrichtspflicht: 27 Wochenstunden (vom 55. Lebensjahr an 24), für «andere Lehrer» jedoch 30. An den *Staatsseminaren:* Vorsteher(in) 7800—9000, Lehrer(innen) 3600—7200; an der *Universität:* Professor 7800 bis 9600, Dozent 4500—6300. Außerdem gibt es noch einen (niedrigen) Teuerungs- u. Ortszuschlag.

V. Neuere u. neueste Ideen *über Erziehung u. Unterricht* sind natürlich auch nach D. gekommen. Bes. Dr. *Sigurd Nasgaard* hat ihnen das Wort geredet. Näheres darüber findet man in «The New Era» (Januar 1929). Einige *Versuche* sind bes. in privaten Realschulen mit der Dalton-Methode (s. d.) gemacht worden; auch in Volksschulen hat man, bes. in den untersten Klassen, freieren Unterrichtsformen Raum gewährt. Einige private Vorschulen haben angefangen, die Methoden *Decrolys* u. *Montessoris* (s. jeweils d.) zu verwenden. Einige Lehrer versuchen, eine Verbindung zwischen den Ideen *Grundtvig-Kolds* u. den Ideen der neuen freien Schule zu finden.

Schrifttum: Die erwähnten Zeitschriften der verschiedenen Vereine. Asmussen-Weis-Glahn-Graae: Meddelelser angaaende de höjere Almenskoles (1 Bd. jährlich); Statistisk Aarbog (1 Bd. jährlich); Danmarks Folkeskole (Aarhus 1924).

J. Nielsen, Kopenhagen.

Danzig (Bildungs- u. Erziehungswesen).

(D. = Danzig, D.-St. = Danzig-Stadt.)

D. u. das mit ihm verbundene Gebiet (1950 qkm mit rd. 408000 Einw. — D.-St. rd. 236000 Einw. [Zählung vom 18. VIII. 1929] —, davon ungefähr 95% Deutsche u. 5% Polen) wurden durch den Versailler Vertrag gegen den offen erklärten Willen der Bewohner vom Deutschen Reiche (10. I. 1920) getrennt u. als selbständiger Staat mit der Benennung «*Freie Stadt D.*» gegründet. Der Freistaat steht unter dem Schutz des Völkerbundes, der auch für seine Verfassung (endgült. Fassung vom 14. VI. 1922) bürgt. Diese ist der Reichsverfassung u. der der Freien u. Hansestädte nachgebildet, berücksichtigt aber die staatl. u. wirtschaftl. Sonderentwicklung; so ist z. B. die Trennung von Kirche u. Staat nicht ausgesprochen. Die vor dem 11. VIII. 1919 geltenden Gesetze u. Verordnungen bleiben in Kraft, wenn die Verfassung oder die Gesetze nichts anderes bestimmen. — Währungseinheit ist der Gulden (G. = dfl.) = 100 Pfennig (P.) = 1/25 £ (vgl. H. Sacher, Staatslexikon [5 1926]: Danzig).

I. Schulgesetzgebung u. Schulverwaltung: Die Kulturpolitik D.s steht in engster Verbindung mit der des Deutschen Reiches bzw. Preußens, deren «Richtlinien» für die Schulgesetzgebung u. -verwaltung u. die Lehrpläne

aller Schularten zum größten Teil übernommen wurden. Der Rel.-U. ist an allen Anstalten ordentl. Lehrfach. — Das gesamte Schulwesen steht unter Staatsaufsicht; oberste Behörde ist der *Senat* (Abt. für Kunst, Wissenschaft u. Volksbildung). Die Aufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt. — Die *Unterhalts*pflicht der öffentl. Schulen liegt dem Staate ob, der die Gemeinden bezüglich der sächl. Ausgaben beteiligen kann. — Das *Schulgeld* beträgt bei den Mittelschulen 10 G. (für Ausländer 20 G., bei Ermäßigung 12 G.), auf den höheren Schulen 20 G. (bzw. 40 G., 24 G.) monatlich; die Befreiungen bzw. Ermäßigungen betragen 15 %.

II. Schulwesen: Die allgemeine *Schulpflicht* wird grundsätzlich erfüllt vom 6. bis zum vollendeten 18. Lebensjahre, auf der Volksschule mit 8 Schuljahren u. auf der anschließenden Fortbildungs- oder Fachschule. — Die *Grundschule*, simultan, forderte die Aufhebung der Vorschulen an den öffentl. Lehranstalten u. den Abbau der priv. Vorschulen u. -klassen gegen eine den Leitern u. Lehrpersonen aus Staatsmitteln zu zahlende Abfindung. Privatschulunterricht ist gestattet für kränkl. Kinder oder bei ungünstigen Schulwegen. Es bestanden (am 15. V. 1929): 296 öffentl. Volksschulen (36 kath., 181 evang.; 43 in D.-St.) mit 1138 Klassen (596 D.-St.) u. 44632 (18370 kath.) Kindern (23262 D.-St.) unter 1120 Lehrpersonen (421 kath.). — Von den 11 Mittelschulen mit 3228 Kindern u. 141 Lehrpersonen haben 5 Mädchenschulen in D.-St. priv. Charakter. Englisch ist Pflichtsprache; wahlfrei sind Französisch u. Polnisch. — Der *berufl. Ausbildung* dienen die städt. Berufsschulen für die männl. Jugend mit besonderer Kunstgewerbeabteilung u. für die weibl. Jugend, die Städt. Handelsschule u. Höhere Handelsschule, die Gewerbe- u. Haushaltungsschulen, das Kinderpflegerinnenseminar, die Frauenschule, die Staatl. Seefahrtschule, die Seemaschinistenschule u. Maschinentechnische Abendschule, die Schule der D.er Werft u. mehrere kaufmänn. Privatschulen. — Von *höheren Schulen* (18, z.T. Doppelanstalten) sind 10 Anstalten für Knaben (1 Gymnasium u. 1 Progymnasium, 6 Realgymnasien [Frankfurter System], 3 Oberrealschulen, 2 Realschulen u. 1 Deutsche Oberschule in Aufbauform [lehr- u. lernmittelfrei. Für die weibl. Jugend sind 7 Oberlyzeen (Marienschule der Ursulinen) u. Lyzeen, 1 Studienanstalt, 1 Realgymnasium u. 2 höhere Mädchenschulen. Die Anstalten wurden besucht von 6207 Schülern (2915 Mädchen) unter 275 Lehrpersonen.

Die «*Lehrpläne* u. *Lehraufgaben*» (1926) weisen Änderungen gegenüber den preuß. auf in den mathemat.-naturwissenschaftl. Fächern (Mathematik, Biologie u. Physiologie) u. in den Sprachen (Griechisch, Englisch, Französisch; Polnisch an allen Schularten von OIII ab wahlfrei). — Bestimmungen über die Reifeprüfung u. Versetzung wie in Preußen.

Die *Techn. Hochschule* umfaßt 3 Fakultäten. Neben Berlin ist D. die einzige mit besonderer Abteilung für Schiffstechnik; abgeschlossenes Studium der Landwirtschaft ist möglich. Dem Außeninstitut sind Handelshochschulkurse angegliedert. — Oberste Verwaltungsbehörde ist der auf 1 Jahr gewählte Senat. — Gebühren für die Aufnahme bei erstmaliger Einschreibung 30 G., sonst 20 G., Vorlesungen u. Übungen 3 G. die Wochenstunde. Gleiche Vergünstigungen für Reichsdeutsche wie für D.er im Reiche. — Studium u. Zeugnisse werden im Reiche anerkannt. — S.-S. 1929: 76 Lehrpersonen, 1660 Studierende (34 Hörer u. 100 Gastteilnehmer; insgesamt 53 weibl.). — Die amtl. anerkannte Vertretung der Studierenden ist die «Deutsche Studentenschaft der Techn. Hochschule D.», ihre Heimstätte das Deutsche Studentenhaus.

Das Gesetz über den Unterricht der poln. Minderheit vom 20. XII. 1921 regelt den Besuch von Volksschulen bzw. -klassen mit poln. Unterrichtssprache. Danach bestehen 22 Klassen mit 790 Kindern u. 21 Lehrpersonen, außerdem 10 Kindergärten, 1 Nähschule, 1 private Volksschule für Kinder poln. Staatsangehöriger, 1 private Handelsschule, 1 privates Gymnasium.

Über die Förderung begabter minderbemittelter Kinder vgl. RVerf. 146, 3. — Geistig unentwickelte Kinder werden in 15 *Hilfsschulklassen* u. in 1 *Hilfsschule* mit 12 Klassen in 6stufigem System unterrichtet. — Kinder, die die Schule aus der Unter- bzw. Mittelstufe verlassen, werden z. T. in besondern Abschlußklassen gefördert. — Die Taubstummenanstalt hat 5 Klassen mit 59 Kindern u. 6 Lehrpersonen.

III. Jugendpflege: Die *Jugendfürsorge* wird durch 1 Jugendamt u. 4 Wohlfahrtsämter gepflegt u. ist (1. X. 1927) in enger Anlehnung an das deutsche Gesetz geregelt. 36 deutsche Kindergärten werden durch religiöse, private u. öffentl. Gemeinschaften unterhalten; dazu 17 Horte für schulpflichtige Kinder. — An den Volksschulen besteht das Schularzt- u. Schulpflegerinnensystem. — Der D.er Jugendfürsorgeverband, der Caritasverband, die Innere Mission (evang.) u. die Arbeiterwohlfahrt arbeiten in engster Fühlung mit dem Jugendgericht. — Der staatl. Jugendfürsorgeerziehung dienen 6 Anstalten. — Der Verein zur Bekämpfung der Tuberkulose unterhält 7 Pflegestätten für etwa 700 Kinder. — Die Jugendpflege erfolgt hauptsächl. durch die Religionsgemeinschaften. 2 Heime für Schüler höherer Lehranstalten: Konvikt der Pallottiner (kath.), Paulinum (evang.). — Die Jugendbewegung besteht aus ähnl. Vereinigungen wie in Deutschland. — Der wandernden Jugend stehen 4 Herbergen zur Verfügung. — Der körperl. Ertüchtigung dienen

der Bund der Schüler-Turn- u. Sportvereine an den höheren u. mittleren Schulen D.s (4000 Mitgl.), das tägl. Turnen (erfolgreich eingeführt an der staatl. Oberrealschule, den Mittelschulen u. mehreren Volksschulen), der Schüler-Ruderverband (eigenes Bootshaus, 5 Vereine mit 15 Booten u. 120 Mitgl.) u. die Schwimmsportl. Arbeitsgemeinschaft.

IV. Die Lehrpersonen der öffentl. Schulen sind unmittelbare Staatsbeamte u. besitzen an den Volks- u. Mittelschulen bzw. höh. Schulen Vertretungen in den beiden Lehrerkammern. — Die *Ausbildung* der Volksschullehrer wird z. Z. von den preuß. päd. Akademien mitübernommen. Die Prüfung der Mittelschullehrer erfolgt vor einem Ausschuß in D. Das akadem. Examen kann in den mathemat.-naturwissenschaftl. Fächern, in Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Französ., Philos. Propadeutik, Pädagogik, Engl., Kunstgeschichte, Wirtschafts- u. Staatskunde u. deutsche Volkskunde vor einem besondern Prüfungsamt nach der preuß. Prüfungsordnung abgelegt werden (auch in Preußen voll anerkannt). Verleihung der Würde eines Doktors der techn. Wissenschaften (Dr. rer. techn.). Vgl. Merkblatt für das Studium an der Abt. für Geisteswissenschaften.

Die *Besoldungsordnung* ist der preußischen angeglichen; zum Grundgehalt werden 6% Ausgleichszuschlag gezahlt; Wohnungsklasse A. Vereine u. Zeitschriften wie in Deutschland.

Schrifttum: Staatsanzeiger f. d. Fr. St. D.; Gesetzblatt usw.; H. Lewinsky u. R. Wagner, D.er Staats- u. Völkerrecht (1927); R. Kettlitz, Führer durch die D.er Gesetzgebung (1926). Nachtr. 1 (1928); Amtl. Schulblatt; D.er Statist. Mitteilungen (Ztschr. f. Verwaltung, Wirtschafts- u. Landeskunde der Fr. St. D.), hrsg. vom Statist. Landesamt; Das Schulwesen der Fr. St. D., hrsg. ebd. (1926 u. 1930); Turnen, Spiel u. Sport in D., hrsg. ebd. (1925); Staatshandbuch der Fr. St. D., hrsg. ebd. (1926); O. Loening, Die Rechtsstellung der Fr. St. D. (1928); P. Müller, Das D.er Bildungswesen (1928). *L. Ney.*

Decroly u. Decroly-Methode.

I. Decroly, Ovide, geb. am 23. VII. 1871 in Renaix, arbeitete, nach einer hervorragenden Promotion an der Universität in Gent, in Berlin unter *Langerhaus, Mendel* u. *Joly*, in Paris unter *Raymond* u. *Joffroy* u. war Assistent an der Brüsseler Poliklinik unter Glorieux. 1901 gründete er eine Schule (Institut d'enseignement special pour retardés et anormaux) für zurückgebliebene u. anomale Schüler. Die hier gesammelten Erfahrungen verwertete er in seiner 1907 in Brüssel gegr. Schule für das Leben durch das Leben (Ecole pour la vie par la vie) für Normale. 1912 wurde er Leiter eines von der Provinz organisierten Lehrerbildungskurses für Anomale u. Direktor der psycholog. Abteilung der Berufsberatung, 1913 Professor der Ecole Buls-Tempels, einer höh. Schule für Pädagogik. 1914 gründete er mit andern das Hilfswerk für die Waisenkinder des Krieges, den «Foyer des Orphelins». 1920 erhielt er einen Lehrauftrag der Universität Brüssel für Kinderpsychologie, 1921 einen solchen für Hygiene (päd. Hygiene u. medizin. Pädagogik).

D. ist, wie *Binet*, ein guter Psychologe, der die Binetschen Intelligenzprüfungen übernahm u. weiter entwickelte. Wie *M. Montessori* ging er von den Anomalen aus, um den Unterricht der Normalen umzugestalten. Mit *Ligthart* im Haag hat er, Theorie u. Praxis verbindend, Bildung u. Erziehung auf der Freiheit fundiert. Mit Annäherung an *John Dewey* knüpft er überall an die Interessen des Kindes an u. holt den Unterrichtsstoff unmittelbar aus der natürl. Umgebung der Kinder her, um sie so auf das wirkl. Leben vorzubereiten. Mit *G. Kerschensteiner* wünscht er eher Werkstätten als Hörsäle u. schätzt die Handarbeit bes. als Kenntnisvermittlerin. Fein ausgedachte Spiele, veröffentlicht u. weitergeführt von *Alice Descœudres*, weiß er geschickt erzieherisch u. didaktisch zu verwerten.

D.s Schriften bes. seit 1921: Sur l'intelligence et les tests mentaux, sur l'éducation, sur l'affectivité et son observation, sur le phénomène de la globalisation, sur l'enfance anormale, sur l'orientation professionnelle, sur la psychologie de l'enfant hat *A. Hamaïde* in ihrem Buche (Die Methode D., 1928, S. 167—171) verzeichnet.

II. Decroly-Methode: Ihr Charakteristikum besteht darin, daß ihr Urheber als Arzt, Psychologe u. Pädagoge bes. befähigt war, eine Vereinigung aller während der letzten Dezennien aufgetauchten Bewegungen zu schaffen, die darauf hinausgehen, die Tätigkeit, das Leben, die jeder Altersstufe eigentüml. Bedürfnisse, kurz das Kind selbst zur Grundlage aller Erziehung zu machen. Schon bei anomalen Kindern haben sich ihm die Leitsätze «das Kind soll für das Leben durch das Leben erzogen werden» u. «das Milieu soll so gestaltet sein, daß das Kind in ihm die Reizmittel zur Entwicklung seiner vorteilhaften Neigungen findet», ergeben. Die Schule muß nach D. in einer Umgebung liegen, die dem Kinde es ermöglicht, täglich die Erscheinungen in der Natur zu verfolgen, die Lebensäußerungen der Lebewesen im allgemeinen u. der Menschen im besondern zu beobachten u. vor allem in seinen Bemühungen sich den Bedingungen seines Lebensraumes anzupassen. Das ganze Verfahren ruht auf dem Prinzip der Freiheit. «Wir gewöhnen das Kind an Disziplin in Hinsicht auf Fähigkeit, auf Arbeit, auf das Gute u. nicht mit Rücksicht auf Regungslosigkeit, Passivität u. Gehorsam.» Die Klassenfrequenz soll 20—25 Schüler nicht überschreiten. Die Schulräume sollen kleine Werkstätten (mit Tischen, fließendem Wasser, Gas, Elektrizität, Werkbänken u. Gestellen) sein. Der Lehrplan behandelt jährlich in strengster Konzentration einen einzigen Gegenstand, u. zwar eines der 4 fundamentalen Bedürfnisse des Kindes (z. B. die Ernährung). Dabei baut sich die Methode immer aus folgenden 3 Stufen auf: Beobachtung, Assoziation,

Ausdruck (konkreter Ausdruck: Modellieren, Ausschneiden, Kolorieren, Zeichnen..., abstrakter Ausdruck: Lesen, Schreiben, spontane Ausarbeitungen, Plaudereien...), oder: Wahrnehmen — denken — handeln u. ausdrücken. — Im Leseunterricht vertritt D. die psychologisch begründete Ganzwortmethode, ähnlich wie *Malisch* in Deutschland. — An Stelle formeller Zeugnisse treten die zweifellos wertvolleren Berichte, die eine persönlich gehaltene physiolog. u. psycholog. Charakteristik des Kindes enthalten.

III. Wertung: Die D.-Methode, die 1920 in Brüssel die amtl. Anerkennung fand, ist bereits an einer ganzen Reihe von Schulen (für Normale u. Anomale) der Stadt durchgeführt. Auch im Ausland fand die Methode mannigfach Beachtung u. wurde (in Dänemark, Frankreich, Schweiz, Bogotá in Kolumbien, Sarasota in Florida, Uruguay, Chile, Bolivien, Brasilien) an einigen Schulen eingeführt. Der Bund «Die Neue Schule» schließt alle zusammen, «die sich für die fortschreitende Entwicklung der Erziehung interessieren, die von den zu engen polit. oder konfessionellen Grenzen, die sie ersticken, anstatt sie zu beleben, befreit ist». — Über soziale u. moralische Gesichtspunkte hinaus erfährt man von religiöser Unterweisung u. Erziehung in den Berichten nichts. Ein abschließendes Urteil ist umso weniger möglich, als die uns vorliegende Darstellung aus dem D.-Kreis selbst stammt u. nicht das geschriebene Wort, sondern der Geist, den man an Ort u. Stelle sich auswirken sehen muß, es ist, der die Methode ausmacht. Gegenüber M. Montessori sind die Anhänger D.s auf die Priorität ihres Führers bes. bedacht.

Schrifttum: Während in Deutschland trotz A. Hamaïdes Buch, deutsch von M.-Th. Pape (1928), die D.-Methode wenig diskutiert ist, widmet das Ausland ihr besondere Aufmerksamkeit: A. Rubies bespricht sie ausführlich in der Revista de Pedagogia (Madrid, Nr. 83, Nov.); The Christian Science Monitor (XXI, 7, 4. Dez.) widmet ihr einen Bericht, in dem bes. der Unterschied von der Montessori-Methode betont sein soll. *J. Spieler.*

Denken.

I. Philosoph.-psycholog. Grundlegung: Man kann das D. bestimmen als ein auf Gegenstände gerichtetes Erleben, welches auf das geistige Erfassen von Gegenständen abzweckt u. die erfaßten Gegenstände in unanschaul. Weise wiedergibt. Aus dieser Bestimmung ist ersichtlich, daß die Bezeichnung «D.» zwei Erlebnisarten deckt: zunächst etwas *Dynamisches*, dem ein Hinstreben, ein Hinarbeiten zum Gegenstandserfassen eignet, sodann aber auch etwas *Statisches*, das in einem Festhalten u. Vergegenwärtigen von erfaßten Gegenständen besteht. Dieses aktuelle geistige Haben von Gegenständen wird oft *Wissen* genannt (aktuelles Wissen); dieselbe Bezeichnung wird aber auch unserem *psych. Besitz* an unanschaul. Wissensinhalten beigelegt (latentes Wissen); in beiden Bedeutungen ist das Wissen ein Produkt des dynam. D.s. Dieses D., das Gegenstandserfassung intendiert oder darstellt (D. im eigentl. Sinn) ist an den Gegenständen selbst orientiert u. unterscheidet sich dadurch vom *phantasierenden* D. (D. im uneigentl. Sinn), das nur mit Gegenstandswissen operiert, ohne aber Gegenstandserfassung zum Ziel zu haben (Beispiel: das dichterische D.). Die vollzogene Erfassung von Gegenständen heißt «*Erkennen*». Das D. findet Ausdruck, Mitteilung u. Darstellung durch die Sprache (s. d.). Das Vermögen des Menschen, zu denken, wird «*Verstand*» (Intellekt) genannt; wird es nach dem Ausmaße seines Vorhandenseins oder seiner Leistungsfähigkeit beurteilt, so spricht man von «*Intelligenz*» (s. Art. Begabung).

Das D., für sich betrachtet, ist Objekt wissenschaftl. Untersuchung für Erkenntnislehre, Logik u. Psychologie.

1. Erkenntnislehre u. Logik: Die philosoph. Lehre vom D. wird vielfach schlechtweg als «Logik» (Denklehre) bezeichnet. Mehr empfiehlt sich aber eine Unterscheidung von Erkenntnislehre u. Logik im engeren Sinne.

Die Erkenntnislehre gewinnt ihren Betrachtungsgesichtspunkt dadurch, daß sie die Intention des D.s auf Gegenstandserfassung zum Ausgang nimmt. Ein D., welches die intendierten Gegenstände in der dem D. eigentüml. «konformen» Weise tatsächlich wiedergibt, heißt *wahres* D.; jenes D., bei dem dies nicht statthat, *nichtwahres* (irriges, falsches) D. Die Erkenntnislehre untersucht nun Möglichkeit, Bedingungen, Faktoren, Mittel u. Kennzeichen des wahren D.s (vgl. Art. Erkenntnistheorie). Da sie dabei die Beziehung des D.s zu seinem jeweiligen Gegenstand oder «Material» in Betracht ziehen muß, wird sie auch «materiale Logik» genannt.

Die Logik im engeren Sinne, auch als «formale Logik» bezeichnet, sieht von jener Beziehung des D.s zum jeweiligen Gegenstand ab; sie betrachtet das D. unter dem Gesichtspunkt der *Richtigkeit* u. *Nichtrichtigkeit* (Falschheit), indem sie darauf hinblickt, daß sich bei allem D. u. den verschiedensten Gegenständen gegenüber immer wieder gewisse gleichbleibende *Formen* des D.s (z. B. das Urteil) feststellen lassen, u. die Beziehungen solcher Denkformen zum Ziel des D.s, zur Gegenstandserfassung, untersucht.

In dieser Einstellung behandelt die Logik das D. nach zwei Seiten hin (wodurch sich zwei neue Bedeutungen von «D.» u. zugleich zwei verschiedene Arbeitsfelder der Logik ergeben, die allerdings meist nicht auseinander gehalten werden). Als *Denklehre* (im engsten Sinne) untersucht die Logik das D., wie es beim einzelnen Denkenden, vor allem aber beim wissenschaftl. Denken vorkommt, daraufhin, in welchen Formen dieses D. seinem Ziel angepaßt ist. Sie stellt also geeignete (u. ungeeignete) Denkformen fest; indem sie dabei Winke u. Vorschriften für das richtige D. an die Hand gibt, wird sie zur normativen Logik; indem sie die Verfahrensweisen des wissenschaftl. D.s ermittelt, wird sie zur Methodenlehre; indem sie Kunstgriffe

zum raschen u. sichern Vollzug des D.s herausarbeitet, wird sie zur Technologie des D.s. Als *Bedeutungslehre* hat die Logik das D. zum Objekt, insofern in ihm überhaupt Gegenstände «bedeutet», «gemeint» werden; sie untersucht die Art u. Weise, in welcher überhaupt Gegenstände gedacht werden können. Die konkreten Denkerlebnisse verschiedener Menschen können nämlich individuell höchst verschieden sein, u. doch können viele mit ihrem D. dasselbe meinen; sie erleben denselben Gegenstand in gleichen «Bedeutungen» oder «Sinngehalten». So stimmen alle Menschen, die den Lehrsatz des Pythagoras kennen, in dem «gedankl. Gehalt» überein, den sie von diesem Gegenstand (Verhältnis der Seitenquadrate im rechtwinkligen Dreieck) meinen; keiner denkt darüber etwas anderes, sondern alle denken dasselbe. Es sind jene gemeinsamen «Bedeutungen» (Notionen), die in jeder Sprache durch zugeordnete Worte ausgedrückt werden, u. zwar derart, daß auch die entsprechenden Sprachworte verschiedenster Sprachen mit Hilfe der gemeinsamen Bedeutungen einander zugeordnet werden können, so daß die Bedeutungen die Verständigung von Sprache zu Sprache ermöglichen.

Indem die *Bedeutungslogik* das D. als Bedeutung nach seinen Arten oder Formen untersucht, ermittelt sie zunächst, daß die Bedeutungen als Sinngehalt sowohl Gegenstände darstellen als auch psych. Akte, darunter auch Denkakte (vgl. unten: Psychologie), zum Ausdruck bringen. Sie stellt ferner eigentüml. Sinnbeziehungen der Bedeutungen fest, indem sie einfachere u. zusammengesetzte Bedeutungen unterscheidet (Beispiel: Tisch, hölzern — der hölzerne Tisch). Wichtiger noch ist die Unterscheidung von elementaren u. verwickelteren Bedeutungen; die Elementarbedeutungen ergeben sich bei der Analyse von verwickelteren Bedeutungen oder Bedeutungsstrukturen als deren letzte aufbauende Elemente (Beispiel: diese Pflanze hat Blüten — diese Pflanze, Blüten, haben). Bei den Bedeutungsstrukturen lassen sich wieder niedere Strukturen, Bedeutungsgebilde, feststellen, welche als Glieder von höheren Bedeutungsstrukturen, Bedeutungsgefügen u. -geweben, anzusehen sind.

Die Anwendung dieser Grundkategorien ergibt zunächst bei den gegenständl. Bedeutungen den *Begriff* (s. d.) als elementarste Bedeutung. Als Bedeutungsgebilde sind die (echte) *Frage*, das bloße *Bestimmen* (Annehmen, Verstehen) u. das *Urteil* zu nennen. Sie alle geben nicht nur einen bestimmten Gegenstand (Sachverhalt) in spezif. Weise wieder, sondern bringen zugleich einen Akt des D.s zum Ausdruck. Das zeigt sich am deutlichsten beim *Urteil*, das einen Sachverhalt meint u. zugleich eine positive oder negative Stellungnahme dazu ausdrückt (affirmatives oder bejahendes, negatives oder verneinendes Urteil). Zu den noch mehr komplizierten Formen des D.s, die man Bedeutungsgefüge nennen kann, gehören etwa das hypothet. (Bedingungs-) Urteil, alle einfacheren Begründungen u. sonstigen Sinnzusammenhänge, vor allem aber der *Schluß* in seinen mannigfaltigen Formen. Darüber hinausliegende Komplikationen stellen die Bedeutungsgewebe dar, wie sie z. B. bei den *Beweisen* vorliegen. Für weitere Einzelheiten muß auf die Darstellungen der Logik verwiesen werden.

Die *Denklogik* richtet an das konkrete D. verschiedene Forderungen. Sie verlangt z. B. die Beachtung der allgem. Gegenstandsgesetze (Identitätsgesetz, Widerspruchsgesetz); sie fordert, daß das D. sich in den Bahnen der richtigen Bedeutungsformen bewege, wobei sie die Gesetze der Bedeutungen auf das konkrete begriffl., urteilende, schließende D. usw. anwendet; sie heischt ferner Klarheit u. Deutlichkeit des D.s (namentlich bei den Begriffen) sowie richtige Verknüpfung nach Grund u. Folge bei allen Begründungen. Insbes. stellt sie als Methodenlehre die Regeln des method. D.s heraus, wobei in erster Linie das wissenschaftl. D. gemeint ist. So ermittelt sie die Methode für die Erfassung (Erforschung) der Gegenstände sowie für die Systematisierung u. die Darstellung der Erkenntnisse. Bezüglich der Forschung unterscheidet sie dabei ein konkretes (auf Erfassung konkreter Sachverhalte gerichtetes) u. ein abstraktes (auf allgem. Sachverhalte zielendes) D. In beiden Richtungen untersucht sie, ob u. wie ein unmittelbares (intuitives) oder ein mittelbares (diskursives) D. jeweils zum Ziele führt. Im gleichen Zusammenhang kommen dann folgende Verfahrensweisen des mittelbaren D.s zur Behandlung: die *Deduktion* als Verfahren, das vom Allgemeinen zum Besondern u. Einzelnen führt; die (verallgemeinernde) *Induktion* als Methode, die vom Einzelnen u. Besondern zum Allgemeinen aufsteigt; die *Analogie*, welche von einem Gegenstand mit Hilfe von Ähnlichkeitsbeziehungen zum andern Gegenstand führt; schließlich das Erkennen aus zuverlässiger Bezeugung. Begriffen (s. d.) gegenüber sind besondere Methoden anzuwenden.

2. Psychologie des Denkens (vgl. dazu Art. Denkpsychologie). Zweckentsprechend haben hier zunächst die einschlägigen Ergebnisse der allgemeinen Psychologie über das D., alsdann die spezielleren der Kinderpsychologie Platz.

a) *Allgemeine Psychologie des D.s.* Die Arbeiten der neueren empirischen «Denkpsychologie» haben im Zusammenklang mit Ergebnissen der phänomenolog. Forschung die Eigengesetzlichkeit der Denkerlebnisse u. als ihr Unterscheidungsmerkmal gegenüber den «Vorstellungen» ihre Unanschaulichkeit festgestellt. Diese Unanschaulichkeit gilt für 2 Arten psych. Vorkommnisse, die beide mit dem Namen «D.» belegt werden.

Unanschaulich sind zunächst die *Denkinhalte* oder *Gedanken*, die sich als unanschaul. (abstrakte) Gegenstandswiedergabe von allen anschaul. geistigen «Bildern» unterscheiden, schon in der Gestalt *begriffl.* Inhalte, erst recht aber in der Form *urteilsmäßiger* Gedanken, in denen Sachverhalte explizit («entfaltet») gedacht werden. Dahin gehören auch die oft mit Gefühlen verbundenen *Bewußtheiten* oder *Bewußtseinslagen* (z. B. der Sicherheit, der Unsicherheit, des Zweifelns, des Staunens u. dgl.). Mit diesen Gedanken verknüpfen sich meist (beim eigentl. zielhaften D. stets) sog. *Denkakte*, Erlebnisse, welche die Selbstbeobachtung als «denkende» Betätigungen des Ich ermittelt, u. die auch als Denkoperationen (im weiteren Sinne) bezeichnet werden können. Denkakte kommen in 2 Grundformen vor: 1. als *meinendes* (intentionales) D., das in den Akten des schlichten Meinens (Aufmerksamkeit; s. d.), des Fragens, des bloßen Bestimmens (Annehmens, Verstehens), vor allem aber des Urteilens (der bejahenden oder verneinenden Stellungnahme) auftritt; 2. als *schaffendes* oder arbeitendes D. (Denkoperation im engeren Sinne). Zu

der letzteren Art gehören das Beziehen, das Vergleichen, das Zuordnen, das Isolieren, das Abstrahieren u. a. m. Man kann diese Denkakte in die beiden Klassen der verknüpfenden u. der trennenden Denkakte zusammenfassen. Die Denkerlebnisse des Schließens u. des Beweisens stellen kompliziertere Gebilde des gedankl. Verknüpfens dar.

Das Schwergewicht liegt bei allem Denken offenbar beim Erlebnis des *Urteilens*. In ihm ist dem Denkenden ein Sachverhalt in einem (urteilsmäßigen) Denkinhalt bewußt; zugleich wird von ihm durch einen Akt der Bejahung oder der Verneinung zu dem Bestehen dieses «vorgestellten» (besser: gedachten) Sachverhaltes Stellung genommen. Nun liegt in jedem Sachverhalt entweder eine Beziehung eines Gegenstandes zu einer Bestimmtheit (des Seins oder des Soseins) oder eine Beziehung zwischen mehreren Gegenständen (Relationssachverhalt) vor. Deshalb u. weil auch die Akte des Fragens, des bloßen Bestimmens, des Verknüpfens u. des Trennens mit «Beziehungen» zu tun haben, wird das D. oft auch schlechtweg als «Beziehungserlebnis» oder als «Relationserfassung» gekennzeichnet. Es ist jedoch zu beachten, daß es neben einem solchen D. «über etwas» auch eine einfachere Form des D.s gibt, bei der ein Gegenstand schlechthin in seiner Ganzheit, ohne Hervorhebung einer Bestimmung oder Beziehung gemeint ist (schlichtes Meinen). Es ist jenes D. «von etwas», das z. B. vorliegt, wenn ich mir einen Begriff vergegenwärtige, ohne ihn zu analysieren («an» einen Begriff denken; vgl. die Art. Begriff u. Aufmerksamkeit).

Die sog. *Denkprozesse* (Denkabläufe) stellen sinnvolle Ganzheiten von sich abwickelnden Denkgeschehnissen (Erlebnisketten) dar, an denen Denkinhalte stets, Denkakte in mehr oder minder großem Ausmaße beteiligt sind. Es gibt zunächst ein *mechan.* D., bei dem sich, ähnlich wie bei assoziativen Vorstellungsabläufen u. ganz nach den dafür geltenden Ablauf-(Reproduktions-)gesetzen, Gedanke an Gedanke reiht, ohne daß vonseiten der Denkakte mehr beteiligt zu sein braucht als bestenfalls ein hinblickender Akt der Aufmerksamkeit. Als eigentl. D. dagegen ist der Denkprozeß *zielgerichtet*. Das Ziel ist entweder die bloße Reproduktion eines Wissensinhaltes (reproduktives D. als gedankl. Sichbesinnen) — mannigfache Akte des operierenden Denkens können dabei mitspielen — oder die Erarbeitung einer neuen Erkenntnis, wobei wiederum verschiedenartige Denkakte auftreten (produkt. D.; vgl. Art. Denkpsychologie II, 2 b). Häufigere Wiederholung führt zu einem Wissen um die erfolgreichen Verfahrensweisen des reprodukt. u. des produkt. D.s, auf Grund dessen weiterhin Denkakte in schemat. Weise vollzogen, ja zielhaft bewußte Denkprozesse sogar allmählich die Form mechan. Abläufe annehmen können (Denkgewohnheiten).

Denkinhalte u. Denkakte treten selten als «reines» D. auf; sie verbinden sich vielmehr meist mit andern Erlebnissen zu größeren Sinneinheiten, wie auch anderseits nichtdenkmäßige Erlebnisse als Begleiterscheinungen des D.s auftreten können. So gesellen sich sehr leicht (für manche Individuen stets) zum D. die entsprechenden *Sprachvorstellungen* (vgl. Art. Sprache) oder auch *Sachvorstellungen*, soweit sie geeignet sind, die gedachten Gegenstände darzustellen. Individuelle Unterschiede (Vorstellungstypen) spielen bei diesem «anschaul.» D. eine große Rolle. Eine andere Form «anschaul.» D.s liegt beim sog. *Wahrnehmungsurteil* vor, d. h. bei jenem Urteil, das sich in Sinneinheit mit einer Wahrnehmung vollzieht. Anderseits enthält die *Wahrnehmung* selbst bereits denkmäßige Bestandteile (z. B. Wissen um das Wirklichsein u. um die Beschaffenheit des Wahrgenommenen); nicht minder aber auch die «*Vorstellung*» als Erinnerungs- u. als Phantasievorstellung (Wissen um das Gewesensein bzw. um das Nichtwirklichsein). Mit *Gefühlen* treten Denkerlebnisse in so innigen Erlebniseinheiten auf, daß sogar der Anschein (u. die Lehrmeinung) von einem «intentionalen Fühlen» entstehen konnte. Mit dem *Streben* zeigt sich oft ein D. in Gestalt der sog. «Zielvorstellung» verknüpft; wenn die letztere die Form einer mehr oder minder verwickelten *Wertung* annimmt (wie stets beim *Wollen*), ist ein D. unentbehrlich, da alles Werten seinem Kerne nach als ein Wertprädizieren, also ein D. aufzufassen ist (vgl. Art. Wertpsychologie). Das D. reicht überhaupt weiter in alle Bezirke des sog. höheren Seelenlebens hinein, als gemeinhin angenommen wird. Sofern das D. im Verein mit Erlebnissen des Fühlens u. Strebens (Wollens) auftritt, spricht man auch von einem *emotionalen* D.; doch ist es nicht richtig, dieses vom sog. *rationalen* D. wesentlich zu unterscheiden.

Denkfehler (meist irrige Prädizierungen oder Verwendung nichtrichtiger Denkverfahren) entstehen durch Mangel an Genauigkeit u. Stetigkeit des Denkens, Ineinanderfließen u. Schwanken der Begriffe sowie unzulässige Verallgemeinerung; gefördert werden sie durch Schwierigkeiten der Denkaufgabe, Unbedachtsamkeit infolge Unterschätzung der Schwierigkeiten, Unruhe u. Hast des D.s, Störungen u. Ablenkungen der Aufmerksamkeit. *Denkschwächen* liegen in der mangelnden Ausbildung der Denkinhalte (des begriffl. Wissens) u. im Versagen der Denktätigkeiten, können aber auch durch zu geringes Interesse am Denkziel u. durch mangelhaftes Wollen bei der Zielsetzung (Denkfaulheit) bedingt sein (vgl. Art. Schwächen). Angeborene Mängel der bezeichneten Art ergeben in leichterer Form das Bild der Dummheit (vgl. Art. Begabung), in schwererer Form das Bild der *Denkstörung*. Krankhafte Denkstörungen überhaupt treten als wesentl. oder als begleitende Momente bei Geisteskrankheiten auf. Als konstituierendes Merkmal liegen sie vor bei den Arten der angeborenen intellektuellen Geistesschwäche, des sog. Schwachsinnes (Debilität, Imbezillität, Idiotie) sowie den eigentl. Geisteskrankheiten der Demenz u. der Paranoia, während sie bei den andern Bildern geistiger Erkrankung lediglich als nebengeordnete Faktoren mitsprechen (für weiteres vgl. die Art. Geisteskrankheiten u. Hirn).

b) *Kinderpsychologie:* α) *Das sog. anschaul. D. des Kindes* ist ein in der päd. Literatur unter didakt. Gesichtspunkten viel erörtertes Problem. Über den damit berührten psycholog. Tatbestand herrscht dagegen häufig Unklarheit. Vom allgem.-psycholog. Standpunkt aus ist zu sagen, daß das D. wesentlich aus unanschaul. Erlebnissen besteht. Auch das sog. anschaul. D. des Kindes muß demnach wesentlich unanschaulich sein, sofern ein D. überhaupt vorliegt. Das darin liegende scheinbare Paradoxon wird gelöst, wenn geklärt wird, was die beiden widersprechenden Ausdrücke jeweils meinen. Dies sei am beziehenden D. erläutert. Das unanschaul. Wesensstück des beziehenden D.s ist das *Bezie-*

*hungs*bewußtsein. Die Beziehungs*glieder*, zwischen denen Beziehungen erfaßt werden, brauchen dagegen nicht notwendig unanschaulich bewußt zu sein. Werden z. B. zwischen konkret vorliegenden oder vorgestellten Gegebenheiten, etwa beim Vergleich von Farb-, Ton- oder Geruchsqualitäten, Beziehungen ausgesagt, so sind diese Beziehungen zwar ihrem Wesen entsprechend unanschaulich bewußt, das zu Vergleichende wird aber anschaulich erlebt. Ein solches D., bei dem die Beziehungsglieder anschaulich erlebt werden, bezeichnet man als *anschaul.* D. Beim Kinde wird diese Art des D.s mit Recht bes. betont, weil das Kind zunächst nur zwischen anschaul. Gegebenheiten Beziehungen zu erfassen vermag, u. weil es erst sehr allmählich dazu gelangt, auch zwischen unanschaulich erlebten Gegenständen Beziehungen auszusagen. Die Überwindung dieser Gebundenheit des D.s an anschaul. Beziehungsglieder erfolgt zum Teil erst in oder nach den Pubertätsjahren.

β) *Die Undifferenziertheit kindl. Denkens* hängt mit seiner Anschaulichkeit aufs engste zusammen. Was dem Kinde in einheitl. Erlebnissituationen gegeben ist, bildet zunächst Erlebnisganzheiten, die in ihren wesentl. inhaltl. Momenten noch nicht scharf gesondert sind, u. deren Unterganze u. Teile noch nicht in log. Klarheit abstraktiv herausgegliedert u. verselbständigt sind. Solche undifferenzierte Ganze, die außer anschaul. auch affektive u. motorische Momente enthalten, bilden die Grundlage für das kindl. D., auch wenn die Denkaufgaben sich nur auf einzelne ihrer Teile beziehen. Hierauf beruht es, wenn das Kind für das D. des Erwachsenen heterogene Dinge unter gemeinsame Namen zusammenfaßt. Auch viele Fehlleistungen bei Intelligenzprüfungen sind darauf zurückzuführen. Hier seien einige Beispiele aus Untersuchungen von *M. Muchow* angeführt. Es handelt sich um Analogietests, bei denen das letzte Glied des zweiten Wortpaares analog der Beziehung des ersten Wortpaares ergänzt werden soll. Aufgabe: Würfel — eckig/Ball — ? Statt «rund» lautet trotz richtigen Verstehens der Aufgabe die Antwort häufig: «Gummi», «springt» usw. Erklärung: «Eckig» ist im undifferenzierten Erleben in Einheit verbunden mit «kantig», «hart» usw.; dem entsprechen die ebensowenig differenzierten Eigenschaften des Balles: weich, nachgebend, elastisch u. damit «Gummi», «springt» usw. — Aufgabe: Tischler — Holz/Schmied — ? Antwort: «schmiedet.» Die Gebärde, mit der das Kind die Antwort begleitet, zeigt, daß die Härte des Materials mit der wuchtigen Tätigkeit des Schmiedens ein ungeschiedenes Ganzes bildet. — Aufgabe: Freund — Feind/Liebe — ? Antworten wie «Zank», «Bosheit», «Untreue», «Schlechtigkeit» usw. tragen alle den sie verbindenden, affektiv erlebten Charakter des Minderwertigen, Tadelnswerten im Gegensatz zu dem Hochwertigen, Lobenswerten des ersten Gliedes beider Paare. — Derartige logisch unrichtige Denkleistungen, die in mündl. u. schriftl. Erzählungen von Grundschulkindern, auch noch älteren Kindern, häufig auftreten, zeigen deutlich, daß dem kindl. D. nicht klar abstrahiertes Wissen zugrunde liegt, sondern noch undifferenzierte, affektiv-motorisch betonte anschaul. Erlebniskomplexe. Erst durch das allmähl. Fortschreiten der Abstraktionsfähigkeit wird diese Undifferenziertheit kindl. Erlebens u. D.s überwunden. (Vgl. dazu bes. Art. Abstraktion.)

γ) *Die Kategorien des kindl. D.s* sind beim Eintritt in die Schule noch nicht genügend differenziert, um ein adäquates Durchdenken der verschiedenen Wirklichkeitsbereiche zu ermöglichen. In den ersten Jahren seines Lebens deutet das Kind die Welt ganz im Sinne seiner eigenen Beziehungen zu den Gegenständen. Daher legt es den Dingen in ähnl. Weise Befürchtungen u. Wünsche, Tun u. Abwehr bei, wie es ihnen selbst fühlend u. handelnd gegenübersteht. Es «anthropomorphisiert» (vermenschlicht) die Welt. Erst allmählich entdeckt es die Unzulänglichkeit seiner Deutungen; es wird irre an dem so erdachten Weltbild, indem es entdeckt, daß in den Naturdingen u. ihrem Geschehen andere Zusammenhänge vorliegen als in seinem eigenen Bezug zu ihnen. Diese Denkkrise äußert sich in den Fragen des 4.—6. Lebensjahres. Diese Jahre u. auch noch die Jahre der Grundschule sind charakterisiert durch ein Suchen nach der besondern Eigenart der Naturrealität. Damit hängt es zusammen, daß das Kind in der Grundschule u. auch noch in den nächstfolgenden Jahren für Belehrungen über Natur- u. Weltgeschehen in Unterricht u. Lektüre bes. aufgeschlossen ist. Tiergeschichten, Reisebeschreibungen, Robinsonaden usw. treten als Lieblingslektüre an die Stelle der Märchen, die über die Realität so wenig Auskunft geben. In dieser Zeit gewinnt das Kind die Kategorien zur denkenden Erfassung der Naturwirklichkeit. — Die adäquate denkende Erfassung eigenen u. fremden Seelenlebens u. seiner Zusammenhänge, der psych. Realität, liegt noch später. Zu ihr gelangt der junge Mensch erst in den Pubertätsjahren (s. Art. Apperzeption).

II. Pädagogische Auswertung: Von den aus dem oben Gesagten sich ergebenden Folgerungen für die Pädagogik als Theorie, d. h. für ihren Charakter als Wissenschaft soll hier abgesehen werden (vgl. Art. Erkenntnistheorie); es werden lediglich die Konsequenzen für die päd. *Praxis* dargestellt. Die in dieser Hinsicht mögl. Auswertungen beziehen sich sowohl auf die Erziehungs- als auch auf die Unterrichtslehre.

Die Erziehungslehre hat zunächst darauf zu achten, daß alles Erteilen von Befehlen u. alles Bekanntgeben von Vorschriften mit dem Verstehen seitens des Zöglings rechnen muß. Dieses vollzieht sich aber vornehmlich mit Hilfe des D.s, erst recht, wenn ein Verständlichmachen u. Begründen hinzutritt. Wo die zum Verstehen notwendigen Voraussetzungen (z. B. wegen geistiger Defekte) nicht vorliegen, wird das Erziehen über die Stufe bloßer «Dressur» u. Gewöhnung kaum hinauskommen. Nicht minder appelliert an das D. die unentbehrl. Erziehung zum sog. *Wahrheitssinn;* denn «Wahrheitssinn» ist nichts anderes als die richtige Schätzung der Wahrheit (u. der Erkenntnis) als solcher — eine Wertung, als deren Motiv auf niedrigeren Stufen intellektueller Entwicklung die Erfahrung mitsprechen mag, daß das Falsche meist zu unangenehmen Folgen führt. Erziehung zum

Wahrheitssinn bedeutet aber eine Grundlage für die Erziehung zur Wahrhaftigkeit.

Für die Didaktik ergeben sich weit ausgiebigere Anwendungen.

1. Wie die Erkenntnistheorie der Didaktik vor allem das Ideal des *wahren* D.s (des Erkennens) an die Hand gibt, so liefert die Logik ihr für die Begriffe u. die Bedeutungsgebilde (insbes. das Urteil) das Ideal der *Richtigkeit*, für alle Bedeutungszusammenhänge (-gefüge usw.), insbes. die Schlüsse u. die Beweise, das Ideal der *Folgerichtigkeit*. In die Welt dieser Werte des D.s ist der Zögling mit fortschreitender geistiger Entwicklung immer tiefer einzuführen, was vorzüglich durch die Sprachlehre geschieht; denn die Gesetze der Bedeutungen kommen in der Sprache weitgehend zum Ausdruck. — Aus der Denklogik kommen für die Didaktik bes. die Grundgesetze der *Darstellung* in Frage, wobei jedoch mit Rücksicht auf die intellektuelle Eigenart des zu belehrenden Zöglings (Altersstufen!) auch die Psychologie mitzusprechen hat. Da die Darstellung jedoch auch den Wegen der Forschung nachgehen kann, bes. wenn der Unterricht stark auf die Eigentätigkeit des Schülers eingestellt ist (Arbeitsschule), so werden dem Lehrer für die Behandlung von Einzelthemen die Verfahrensweisen des forschenden D.s ebensowenig fremd sein dürfen wie die des systematisierenden D.s für den «Gesamtunterricht». So können alle von der sog. Methodenlehre aufgezeigten Einzelmethoden (wie Deduktion, Induktion, Analogie, Zeugnisbeweis, Analyse, Synthese, Definition, Division) für den Unterricht fruchtbar gemacht werden. Dabei sind diese Methoden nicht bloß zur Erzielung eines (materialen) Stoffwissens zu benutzen, sondern es ist zugleich ein (formales) Wissen über diese Verfahrensweisen selbst bis zu gewissem Grade anzustreben (vgl. unten).

2. Die Psychologie des D.s gibt der Erziehungslehre Anregungen unter dem oben dargelegten doppelten Gesichtspunkt der allgem. Psychologie u. der Kinderpsychologie.

a) Aus der *allgem. Psychologie* des D.s ergibt sich die durchweg noch zu wenig beachtete Grundforderung, daß der Unterricht sich durchaus auf die psych. Eigenart des Denkens einzustellen hat, vor allem auch auf seine Unanschaulichkeit, seine Zielhaftigkeit u. seine Zusammenhänge mit andern Erlebnisarten (s. auch Art. Denkpsychologie). Das gilt auch für die allgemein in der Unterrichtslehre gebräuchl. Unterscheidung einer materialen u. einer formalen Verstandesbildung; beides bedeutet Bildung des D.s.

α) Die *materiale Verstandesbildung* zielt auf die Einprägung des notwendigen Wissens ab, d. h. wesentlich auf einen Besitz an unanschaul. Denkinhalten. Da aber das Gesamtwissen des Lernenden einheitlich sein muß, so besteht eine grundlegende Aufgabe des Unterrichts darin, den mitgebrachten u. außerhalb des Unterrichts ständig vermehrten Gedankenbesitz (Begriffsschatz) des Zöglings zu revidieren, zu klären u. mit dem Schulwissen in Einklang zu bringen. Der Unterricht bezweckt sodann die method. Vermehrung des Wissens durch die schulische Unterweisung, also die Hervorbringung neuen D.s u. neuen Wissens; die dazu notwendigen Verfahrensweisen haben je nach dem Lehrstoff ihre Verschiedenheiten. Daß es dabei nicht allein auf die Erzielung von Einzelwissen, sondern auch auf Ordnung der Einzelkenntnisse zu einem einheitl. Gesamtwissen ankommt, wird von der heutigen Unterrichtslehre bes. betont.

β) Unter der *formalen Verstandesbildung* wird eine Erziehung des D.s in den verschiedenen Denkbetätigungen verstanden. Während also die materiale Verstandesbildung sich vornehmlich den Denkinhalten zuwendet, scheint die formale Verstandesbildung bes. die Denkakte zu betreffen. Tatsächlich werden mit dem Erwerb des gedankl. Wissens beim Lernenden zugleich Akte des Aufmerkens u. Beachtens, des Urteilens, Beziehens, Vergleichens, Unterscheidens, Abstrahierens, Folgerns usw. erzeugt. Inwiefern ist damit nun eine Übung dieser Denkbetätigungen zu erzielen? Da Übung Vereinfachung u. Ablaufbeschleunigung bedeutet, so wird ein häufiger Vollzug der Denkakte allerdings zunächst auch deren Ablauf fördern; aber schließlich wird die Übung zu einem Ausfall der Denkakte, zu einer Mechanisierung des D.s führen — ein Erfolg, der gewiß dem Zweck einer leichten, sicheren u. schnellen Lösung der Denkaufgaben entspricht, vielleicht aber nicht gerade Ausbildung des formalen D.s selbst genannt werden darf. Doch als ein weiterer Effekt stellt sich ein Wissen um die erfolgreichen Denkmethoden ein, so daß der Wert dieser Verfahrensweisen selbst erkannt u. diese, dem jeweiligen Stoff entsprechend, vom Zögling selbständig angewandt werden. Was so erzielt wird, ist also ein formales Wissen. Dasselbe gilt für die Kehrseite, nämlich für das Wissen um die minder geeigneten u. die fehlerhaften Verfahrensweisen, überhaupt um die Fehlerquellen des D.s; auch dies ist als Nebeneffekt des Unterrichts zu erzielen u. kann als zur formalen Verstandesbildung gehörig betrachtet werden.

b) Der *Kinderpsychologie* vermag die Didaktik noch einige weitere Winke zu entnehmen, welche über das oben u. im Artikel «Denkpsychologie» Gesagte hinausgehen.

α) Die Gebundenheit kindl. D.s an *anschaul.* Grundlagen ist eines der wichtigsten Momente, die für die didakt. Forderung nach Anschaulichkeit als Begründung anzuführen sind. Diese

Forderung ist um so dringlicher zu stellen, je jünger die zu unterrichtenden Kinder sind, u. je niedriger ihr Intelligenzniveau ist (Hilfsschulkinder). Der Lehrer ist gar zu leicht geneigt, in seiner gewohnten Sprache zu unterrichten. Diese Sprache entstammt aber dem D. der Erwachsenen, das durch Studium u. theoret. Schulung abstrakt geworden ist u. sich so von der Anschaulichkeit kindl. D.s weit entfernt hat. Wohl erreicht ein solcher Unterricht, daß nachher das Vorgetragene reproduziert werden kann, doch zeigen krit. Nachfragen, daß in leeren Worten gesprochen wird, deren Sinn überhaupt nicht oder falsch verstanden worden ist. Darüber darf auch die Tatsache nicht hinwegtäuschen, daß Kinder der Großstadt u. bes. solche aus geistig hochstehendem Milieu einen umfangreichen Wortschatz für abstrakte Begriffe mitbringen. Dieser Wortreichtum ist meist nur eine äußere Anpassung an die Umwelt u. kein Zeichen für wirkl. D. mit den benannten Begriffen.

β) Diese Tatsache, noch mehr aber die *Undifferenziertheit* kindl. D.s stellen die Schule vor die Aufgabe, in systemat. Weise zur Bildung von geordneten u. wohlgegliederten, begriffl. Wissenszusammenhängen zu führen. Das ist vor allem Aufgabe der ersten Schuljahre. Die Worte, die das Kind mitbringt, beziehen sich meist auf konkret erlebte Situationen. Der Unterricht muß ihnen allgemeine begriffl. Bedeutung geben. Das gilt zunächst von den gebräuchlichsten Ordnungsbegriffen (z. B. rechts, links, vorn, hinten, oben, unten, neben, über, vor; vergangen, gegenwärtig, zukünftig, früher, später; anfangen, fortsetzen, enden, dauern, wiederkehren, wechseln). Wie wenig diese von ihnen häufig gebrauchten Worte den Kindern begrifflich klar sind, zeigen spätere Schwierigkeiten etwa bei der Temporabildung in der Sprachlehre. Klare Ordnungsbegriffe sind aber Voraussetzung für die Bildung u. Klärung von Dingbegriffen, einer weiteren Aufgabe des Anfangsunterrichts u. des Unterrichts überhaupt. Zahlreiche Untersuchungen zu Ende der Grundschulzeit u. auch noch in späteren Schuljahren haben gezeigt, daß auch Dingbegriffe bei Kindern meist an individuelle Situationen gebunden sind. Auch sie können erst durch systemat. Klärung allgem. Bedeutung erhalten. — Diese Begriffsklärung ist Aufgabe aller Unterrichtsfächer, in besonderem Maße auch des Sprachunterrichts, der nur dann sein Ziel ganz erreicht, wenn er zugleich das in der Sprache repräsentierte D. schult. Wegen der natürl. Anschauungsgebundenheit kindl. D.s wird jede Begriffsklärung bei der Anschauung ansetzen müssen. Wenn konkrete Situationen, die für das Kind lebensnah u. lebenswahr sind, den Ausgangspunkt bilden, kann am ehesten auf Verständnis gerechnet werden. Durch Schaffung klaren u. bestimmten Wissens wird dem Kinde am sichersten der Weg geebnet zu selbständigem, adäquatem Erfassen der Wirklichkeit.

Schrifttum: Zum ganzen Artikel vgl. M. Honecker, Das Denken (1925, span. Übers. 1929); J. Geyser, Art. D., in: E. Roloff, Lex. der Päd. Bd. I, Sp. 736—750; das Schrifttum beim Art. Begriff.

Für die einzelnen Abschnitte kann aus der umfangreichen Literatur nur eine knappe Auswahl geboten werden.

Zu I. 1. (außer der Literatur beim Art. Erkenntnistheorie): A. Pfänder, Logik ([2]1929, ausschließl. Bedeutungslehre); M. Honecker, Logik (1927, enthält außer Bedeutungs- u. Denklehre eine Gegenstandslehre).

Zu I. 2. a): Die einschlägigen Kapitel bei O. Külpe, Vorlesungen über Psychologie, hrsg. von K. Bühler ([2]1922); J. Geyser, Allgem. Psychol. ([3]1920); A. Messer, Psychol. ([4]1928); J. Fröbes, Lehrbuch der experiment. Psychologie ([3]1923/29); J. Lindworsky, Experiment. Psychologie ([4]1927); A. Müller, Psychologie (1927). Weiterführende Spezialwerke sind in diesen Schriften, ferner beim Art. Denkpsychologie u. bei M. Honecker, Das D. (1925) verzeichnet. — Zur Pathologie des D.s vgl. J. Fröbes (a. a. O., II. Bd.) u. die Hauptdarstellungen zur Psychiatrie (vgl. Art. Geisteskrankheiten), davon bes. K. Jaspers, Allgem. Psychopathologie ([3]1923).

Zu I. 2. b): Sämtl. größeren Werke der Kinderpsychologie (s. d.). Als bes. aufschlußreich seien hier genannt: K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes ([5]1929); Ch. Bühler, Kindheit u. Jugend (1928); O. Kroh, Die Psychologie des Grundschulkindes ([4-6]1930); H. Werner, Einführung in die Entwicklungspsychologie (1926); M. Muchow, Beiträge zur psycholog. Charakteristik des Kindergarten- u. Grundschulalters (1926); F. Copei, Das fruchtbare Moment im Bildungsprozeß (1930).

Zu II. 1. u. II. 2. a): O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre ([5]1923); Cl. Bäumker, Anschauung u. Denken ([3]1921); F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung ([2]1929).

Zu II. 2. b): Vgl. die Literaturangaben des Art. Anschauung. Bes. hingewiesen sei auf J. Wittmann, Theorie u. Praxis eines analyt. Unterrichts in Grundschule u. Hilfsschule (1929, erstrebt systemat. Begriffsklärung im Anfangsunterricht); B. Weisgerber, Begriffspflege in der Grundschule, in: Die neue deutsche Schule, 1. Jhrg. (1927).

(I. 2. b. u. II. 2. b. *W. Hansen.*) *M. Honecker.*

Denkpsychologie.

I. Sensualistische u. assoziationspsychologische Lehren: Für die Psychologie war es in den letzten Jahrh.en seit *Locke* u. *Hume* eine Grundthese, daß Vorstellungen als anschaul. Reproduktionen von Sinnesempfindungen die elementaren Bestandteile des Denkens seien (Sensualismus). Diesen substantiell gedachten Erlebniskonstanten wurden dabei Kräfte zugeschrieben, sich den Assoziationsgesetzen entsprechend zu bewegen u. zu verbinden. Das Denken wäre demnach nichts anderes als ein nach den Gesetzen der Assoziation geregelter mechan. Ablauf von Vorstellungen, dessen Richtung nach der klass. Assoziationslehre durch die Stärke der Assoziationen bestimmt sei. In dieser konsequenten Form wurde die Assoziationspsy-

chologie jedoch in der letzten Vergangenheit kaum noch vertreten. Man erkannte, daß die sinnvolle Aufgabenbestimmtheit des Denkens nicht mit der zufälligen Stärke von Assoziationen verständlich zu machen sei, u. führte als richtunggebenden Faktor die Zielvorstellung ein (bes. *G. E. Müller*), indem man annahm, daß außer von den im Denkverlauf enthaltenen Vorstellungen auch von den Zielvorstellungen Reproduktionskräfte ausgingen. Das Zusammenwirken beider Reproduktionstendenzen, ihre Konstellation (Konstellationstheorie), soll also die Richtung des Denkablaufes bestimmen.

II. Die neuere Denkpsychologie: Schon im vorigen Jahrh. hatten philosoph. Denker die Unzulänglichkeit dieser Erklärung der Denkvorgänge betont. Zu Beginn dieses Jahrh.s gelang es der experimentellen Psychologie (s. d.), die anfangs auf Grund ihrer naturwissenschaftl. Orientierung den Standpunkt jener atomistisch-mechanist. Assoziationstheorie vertreten hatte, die einseitige Vorstellungs- u. Assoziationstheorie in der D. zu überwinden. Dieses Verdienst haben vor allem die Würzburger Schule von *O. Külpe* u. seine Mitarbeiter: *N. Ach*, *K. Bühler*, *J. Lindworsky*, *A. Messer*, *O. Selz* u. a. — Zur Klärung der wissenschaftstheoret. Grundlagen der D. hat in letzter Zeit *R. Hönigswald* Entscheidendes beigetragen.

1. Methode: Die Würzburger Schule verdankt ihre Ergebnisse zum nicht geringen Teil ihrer Methode der *systematischen experimentellen Selbstbeobachtung*. Sowohl in der Handhabung des psycholog. Experiments als in der Anwendung der Selbstbeobachtung unterscheidet sich diese Methode von der älteren Psychologie. Beim Experiment verzichtet sie auf alle Forderungen, die zwar bei naturwissenschaftl. Experimenten notwendig, bei der Untersuchung des Denkens aber nicht angebracht sind, z. B. auf die beliebige Wiederholbarkeit unter gleichen Bedingungen. Der Anstoß zum Erlebnis wird ohne objektiv messende Apparate durch die Stellung bestimmter *Denkaufgaben* gegeben. Beispiele: Nennen Sie den nebengeordneten Begriff zu Jagd! Den übergeordneten Begriff zu Flugzeug! Das Ganze zu Rad! — Verstehen Sie: Niemand begeht ein Verbrechen, ohne zugleich eine Dummheit zu begehen! usw. Das Neue in der Anwendung der Selbstbeobachtung liegt darin, daß die Versuchsperson nach der Lösung jeder einzelnen Denkaufgabe in möglichster Vollständigkeit das Erlebte berichten muß. Um den Denkvorgang nicht zu stören, ist es untersagt, während desselben zu beobachten. Es handelt sich um eine nachträgl. Selbstbeobachtung auf Grund der unmittelbaren Erinnerung. — Diese Methode, die trotz vieler Angriffe in ihrem Erfolg den Nachweis ihrer Berechtigung erbrachte, bedeutet einen wesentl. Schritt zur Überwindung naturwissenschaftl. Verfahrungsweisen in der psycholog. Forschung. Sie wird auch erfolgreich in andern Bereichen der Psychologie (Willenspsychologie, Religionspsychologie usw.) angewandt.

2. Ergebnisse: a) *Denkinhalte*. Der verfeinerten Selbstbeobachtung geschulter Versuchspersonen gelang es, beim Denken Erlebnisinhalte festzustellen, die nicht in anschaul. Weise gegeben sind. Man weiß um Zusammenhänge, die man nicht anschaulich bewußt hat (s. Art. Begriff u. -sbildung); man erinnert sich an den Sinn einer gehörten Rede, ohne gleich die Worte zu haben, vielleicht findet man die Worte trotz intensiven Besinnens überhaupt nicht; man versteht Worte u. Sätze, ohne das Gemeinte vorzustellen (s. Art. Apperzeption); man urteilt über Sachverhalte, die überhaupt nicht anschaulich vorstellbar sind (s. Art. Urteil). Und doch weiß man in all solchen Fällen bestimmt, was man meint. Der Inhalt des Denkens ist dabei also deutlich bewußt, nur eben in einer Weise, die der Sensualismus nicht gekannt hat; es gibt *unanschaul. Erlebnisinhalte*. In unanschaul. Erlebnissen werden uns *Beziehungen* bewußt. Die Würzburger Untersuchungen konnten nicht nur nachweisen, daß es ein unanschaul. Erleben von Beziehungen gibt; sie zeigten auch, daß es der wesentl. Inhalt des Denkens ist. Im Denkvorgang auftauchende Vorstellungen, auch Wortvorstellungen, haben ihre Bedeutung nur durch das sie begleitende unanschaul. Wissen. *N. Ach* nannte die unanschaul. Denkinhalte «Bewußtheiten», *K. Bühler* «Gedanken».

b) *Denkoperationen*. *O. Selz* vermochte weiterhin die Gesetzmäßigkeiten des Verlaufes reproduktiven u. produktiven Denkens aufzudecken, wodurch er zugleich die Unzulänglichkeit der assoziativen Erklärungen, auch der Konstellationstheorie, nachwies. Das Denken ist keine Aneinanderreihung indifferenter Bewußtseinselemente. Es ist stets aufgabebestimmt. Das Aufgabenbewußtsein stellt ein einheitl. Ganzes dar. In der Denkaufgabe: «suche den nebengeordneten Begriff zu Eisenbahn!» stehen das Wissen «nebengeordneter Begriff» u. «Eisenbahn» nicht jedes für sich isoliert im Bewußtsein — wie die Konstellationstheorie lehrte —; sie bilden einen Beziehungszusammenhang, in dem auch das noch unbestimmte Glied des Lösungswissens durch beziehl. Zuordnung zu dem bereits bestimmten Glied «Eisenbahn» in seiner eindeutigen Stellung schon schematisch vorweggenommen, antizipiert ist *(schemat. Antizipation)*. Die Lösung hat diese im Beziehungsschema noch vorhandene Leerstelle nur auszufüllen. Der Denkverlauf, der zur Lösung führt, ist in seiner Richtung durch die schemat. Antizipation spezifisch bestimmt. — *Reproduktives Denken*, Besinnen auf früher bereits Gewußtes, besteht in der gedächtnismäßigen Ergänzung des in der Aufgabe vorweggenommenen Schemas. — Auch *produktives Denken*, das zu Lösungen führt, die das Individuum vorher noch nie gewußt hat, erfolgt auf Grund schemat. Antizipation durch Anwendung bestimmter Denk-

methoden *(intellektueller Operationen)*, die sich in ihrer Gestaltung nach der Aufgabe u. dem Wissensbesitz richten. Wissenschaftl. Methoden sind psychologisch nichts anderes als Spezialfälle solcher intellektuellen Operationen. 1) Der einfachste Fall produktiven Denkens liegt vor, wenn geläufige Denkmethoden auf neue Inhalte angewandt werden. (Beispiel: Die Anwendung geübter Methoden des Rechnens auf stets neue Zahlen.) 2) Reichen geläufige Denkmethoden zur Lösung nicht hin, so können neue auf verschiedene Weise gefunden werden: α) durch Heraushebung zweckmäßiger Teilmethoden aus einem reproduzierten Methodenzusammenhang; β) durch Befolgung einer geeigneten Teilmethode in einem zufälligen Erfahrungszusammenhang; γ) durch unmittelbares Finden einer geeigneten Methode aus der Struktur der Aufgabe. (Beispiele zu 2) α) u. β) sind zahlreiche, auf reproduzierte oder zufällig gemachte Erfahrungen zurückgehende Erfindungen, auch Neuleistungen von Schülern im Arbeitsunterricht; Beispiel zu γ) kann die Lösung der oben gestellten Denkaufgabe sein, da es zum Wesen nebengeordneter Begriffe gehört, daß sie charakterist. Merkmale gemeinsam haben, die Abstraktion eines charakterist. Merkmals des Begriffes «Eisenbahn» als geeignete Methode also aus der Struktur der Aufgabe gefunden werden kann.) 3) Bestand bei den bisher genannten Fällen die Denkaufgabe vor der Entdeckung der Methode, so gibt es doch auch Fälle, in denen eine absichtslos gemachte zufällige Erfahrung erst nachträglich denkend ausgewertet wird.

III. Pädagogische Auswertung: Die Ergebnisse berechtigen zunächst zu einer grundsätzl. Kritik der *Herbartschen* Pädagogik. Diese fußt auf einer sensualist. Assoziationspsychologie. Deshalb gehen ihre unterrichtsmethod. Forderungen auf die Vermittlung eines Vorstellungsschatzes, dessen vielseitige Assoziation u. leichte Reproduzierbarkeit mit dem Denken verwechselt wird (s. auch Art. Apperzeption). Die Ergebnisse der neueren D. zeigen dagegen, daß das Denken vom bloßen Vorstellungsablauf verschieden ist, daß das Wesen des Denkens in unanschaul. Beziehungserkenntnissen liegt, daß die Gesetze des Denkverlaufs nicht mit den Assoziationsgesetzen identisch sind. Die Schulung des Denkens muß also etwas anderes leisten, als *Herbart* forderte. Sie muß — auch im Gegensatz zu einseitigen Übertreibungen des Anschauungsprinzips — dadurch erreicht werden, daß im Unterricht über die Vermittlung anschaul. Eindrücke hinaus zu unanschaul. Beziehungserkenntnissen fortgeschritten wird. Nur so können die Gegenstände des Unterrichts in ihrer Eigenart, Ordnung, Bedeutung u. in ihren Beziehungen zu andern Gegenständen erfaßt werden. — Die Erkenntnisse über die Denkoperationen erlauben auch eine Bestimmung dessen, was als *formale* Schulung des Denkens zu erstreben ist. Alles Denken, auch das produktive, benötigt als Grundlage einen Besitz von Wissen. Darum ist eine formale Förderung des Denkens ohne Wissensvermittlung unmöglich. Um auch zur Bewältigung neuer Denkaufgaben zu befähigen, ist es von entscheidender Bedeutung, daß jene Denkmethoden, die intellektuellen Operationen, vielfältig angewandt werden. Wie andere seelische Verhaltungsweisen sind auch sie einer weitgehenden Übung fähig. Ihre dadurch erleichterte Anwendung gibt die erhöhte Möglichkeit, auch neuen Stoffen u. Situationen gerecht zu werden. Diese Übungen sind aber wieder nur an Denkinhalten möglich, so daß auch sie eine Bereicherung an Wissensbesitz mit sich führen.

Die Selzsche Lehre von den intellektuellen Operationen ist für die Unterrichtsmethodik noch nicht nutzbar gemacht worden, doch ist von dieser Lehre aus eine gründl. Klärung method. Bestrebungen möglich. Die Lehrerfrage stellt als Denkaufgabe bereits eine schemat. Antizipation der vom Schüler geforderten Lösung dar. Sie bestimmt zusammen mit dem Wissen des Schülers die Methode, die zur Lösung führt. Oben wurden schon Beispiele aus dem Rechenunterricht genannt; weiter sei auf den Geographieunterricht hingewiesen. Ist das Deuten bestimmter Kartenzeichen geläufige Methode, so vermag der Schüler durch reproduktive Anwendung dieser Methode bei neuen Karten zu Erkenntnissen über bis dahin unbekannte Erdteile zu gelangen (Fall 1). — Die freiere geistige Betätigung im Arbeitsunterricht ist bes. geeignet, den Schüler zum Entdecken neuer Lösungsmethoden im Aufsatz-, Sprach-, Physik-, Chemie- u. Mathematikunterricht zu führen; dies gilt auch auf den Gebieten gestaltenden Schaffens, im Handarbeits-, Gartenbau-, Zeichen-, Werkunterricht usw. (Fall 2 α—γ u. 3). Vgl. auch die Art. Denken, Assoziation, Begriff u. -sbildung usw. u. die dort genannte Literatur.

Schrifttum: G. E. Müller, Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit u. des Vorstellungsverlaufs III ([2]1924, Konstellationstheorie); W. Wundt, Über Ausfrageexperimente u. über die Methoden zur Psychologie des Denkens, in: «Kleine Schriften» II (1911. Ablehnung der systemat., experimentellen Selbstbeobachtung); N. Ach, Über die Willenstätigkeit u. das Denken (1905); K. Bühler, Tatsachen u. Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge, in: Archiv für die ges. Psychologie XI (1907), XII (1908; Verteidigung der Methode gegen Wundt in XII); — Die geistige Entwicklung des Kindes ([5]1929); J. Geyser, Einführung in die Psychologie der Denkvorgänge (1909); O. Külpe, Über die moderne Psychologie des Denkens, in: Vorlesungen über Psychologie, hrsg. von K. Bühler ([2]1922); J. Lindworsky, Das schlußfolgernde Denken (1916); A. Messer, Empfindung u. Denken ([3]1928); — Die Würzburger Schule, in: E. Saupe, Einführung in die neuere Psychologie ([2-3]1928); O. Selz, Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufs (2 Bde., 1913/22); — Die Gesetze der produktiven u. reproduktiven Geistestätigkeit (1924; kurzgefaßte Darstellung); R. Hönigswald, Die Grundlagen der D. ([2]1925). *W. Hansen.*

Deskriptive (beschreib.) Pädagogik.

[DP. = Deskriptive Pädagogik.]

I. Entwicklung, Begriff, Aufgabenkreis: Auf den Wissenschaftsgebieten, die sich mit menschl. Handeln beschäftigen, sind zwei Betrachtungsweisen möglich, die normative u. die deskriptive (beschreibende). Gewöhnlich ist die normative die geschichtlich ältere, die deskriptive die jüngere, die sich erst verhälnismäßig spät, vielfach im Kampf mit der bisherigen Richtung, durchgesetzt hat.

Das trifft auch für die Erziehungswissenschaft zu. Sie war bis in die Gegenwart hinein ausschließlich oder doch überwiegend normative Wissenschaft. Ihr Ziel war die Aufstellung von Normen, d. i. Regeln u. Vorschriften für das päd. Tun (Erziehen u. Unterrichten), u. von Maßstäben zur Beurteilung u. Bewertung päd. Handlungen u. Ideale. Zwar hat die Aufstellung der Normen eine gewisse Einsicht in Wesen u. Verlauf der zu normierenden Akte zur Voraussetzung, aber diese ist anfänglich obenhin, unsystematisch gewonnen, häufig als im menschl. Bewußtsein vorausgesetzt, nicht method.-kritisch erarbeitet. Die päd. Besinnung, die schon von alters her, wenn auch in primitiver Form, die päd. Tätigkeit begleitete, zeigt zwar auch bald Ansätze zur Beschreibung päd. Wirklichkeit, also eine wenn auch nur keimhafte DP. Aber das Bedürfnis nach päd. Normsetzung war in der päd. Praxis doch zu stark, als daß sich schon früh eine rein beschreibende Pädagogik hätte bilden können. Ansätze dazu fanden sich hauptsächlich in der sog. histor. Pädagogik, soweit sie die Tatsachen sammelte u. beschrieb. An die histor. Pädagogik aber denkt man nicht oder wenigstens nicht in erster Linie, wenn man heute den Ausdruck DP. braucht. Unter Deskription im eigentl. Sinne versteht man die bloße, möglichst erschöpfende Beschreibung der päd. Vorgänge, die genügt, um sich den päd. Sachverhalt klar vorzustellen u. ihn von andern zu unterscheiden. Alles Weitere, wie Erklärung u. Feststellung des Sinnes der betreffenden Akte, liegt jenseits der bloßen Beschreibung, fällt daher eigentlich nicht mehr in den Forschungsbereich der DP. im engeren Sinne. *R. Lochner* befürwortet jedoch für Untersuchungen, die sich nicht mit der bloßen Beschreibung zufrieden geben, sondern die beschriebenen Akte auch zu erklären suchen, die Aufnahme in den Kreis einer DP. im weiteren Sinne.

Mit der bloßen Beschreibung der päd. Akte u. ihrer kausalen Erklärung ist aber noch nicht ihr volles Verständnis gegeben. Wir verstehen sie erst völlig, wenn wir auch ihr Gerichtetsein, ihre Finalität, ihren Sinn festgestellt haben. Auch das gehört zur deskriptiven Verfahrungsweise im weiteren Sinne.

Die DP. im weiteren Sinne geht aus auf die Erkenntnis des Seins päd. Akte. Sicherlich gehört daher die Beschreibung, Erklärung u. Sinnerfassung eines *einzelnen individuellen* päd. Aktes mit seinen spezif. Sonderheiten zur Aufgabe der DP. Aber es liegt kein Grund vor, auch die Erforschung des Wesentlichen der päd. Akte unter Ausscheidung des bloß Akzidentellen aus dem Gebiet der DP. auszuscheiden. Ihre Aufgabe ist ja eben — im Gegensatz zur normativen Pädagogik, die die Erziehung als Aufgabe erforscht u. darstellt — die Erforschung der Erziehung als Wirklichkeit, als Gegebenheit. Das Wesentliche aber gehört zur Wirklichkeit, ist eigentlich die Wirklichkeit im höheren Sinne.

Diese Erkenntnis des Wesentlichen im einzelnen päd. Akt wie in der päd. Aktfolge kann einmal versucht werden mit Hilfe der Methode, die in der traditionellen Logik als induktive Methode bezeichnet wird. Die auf Grund exakter Beobachtungen gewonnenen Beschreibungen einer größeren Zahl päd. Akte werden miteinander verglichen u. das allen Gemeinsame wird als Wesenskern herausgestellt.

Ein zweiter Weg zur Erfassung des Wesentlichen ist die von *Ed. Husserl* begründete phänomenolog. Methode, die der Wesensschau. Das Wesentliche des päd. Aktes, das wir bei den induktiven Methoden aus dem Vergleich vieler päd. Akte gewinnen, steckt in jedem einzelnen der Akte, so daß der für diese «singulär fundierte Wesenserkenntnis» befähigte Mensch schon in ihm das Wesentliche erkennen, intuitiv schauen kann. Diese Methode der Wesensschau ist in der Erziehungswissenschaft bis jetzt verhältnismäßig selten angewandt worden. Vgl. Art. Phänomenologie.

II. Bedeutung: Auf die Notwendigkeit einer DP. hat als erster *A. Fischer* (s. d.) hingewiesen, nach ihm vor allem *E. Krieck* (s. d.) u. *R. Lochner;* sie zeigten, daß Erziehung nicht nur Aufgabe, sondern auch Gegebenheit, Wirklichkeit, Tatsache des geschichtl. u. gesellschaftl. Lebens der Menschheit ist, u. daß es Aufgabe der päd. Wissenschaft ist, diesen Tatbestand, das erzieherische Phänomen, zu beschreiben u. zu analysieren, also mit andern Worten: Tatsachenforschung zu betreiben. Die Bedeutung dieser neuen Forschungsrichtung für die Entwicklung der gesamten Erziehungswissenschaft hat sich trotz ihrer Jugend schon deutlich gezeigt.

Die Analyse des Phänomens «Erziehung» führte dazu, daß manche den bisherigen engen Erziehungsbegriff (Erziehung = absichtliche, planmäßige, formende Einwirkung des reifen Menschen auf den jungen) aufgaben zugunsten eines weiteren, nach dem Erziehung ein grandioser Prozeß ist, in den wir mit unserer Geburt eintreten u. in dem wir als Subjekt u. Objekt verharren bis zum Ende unseres Lebens. Die Folge davon war, daß ganze Gebiete der päd. Wirklichkeit, die die Forschung nur ungenügend untersucht hatte, nun zum Gegenstand eindringender päd. Untersuchung wur-

den. Eine weitere Folge war, daß auch «der Gebildete schlechthin» begann, sich für eine Pädagogik, in der Erziehung als Gesellschaftsfunktion betrachtet wurde, zu interessieren. Aber auch die normative Pädagogik kann aus der DP. Nutzen ziehen. Diese liefert für jene einen Teil des empirischen Unterbaues (s. Art. Empirische Pädagogik).

III. Kritik: Es besteht die Möglichkeit, aus dem durch die DP. gebotenen Material eine normative Pädagogik rein formalen Charakters aufzubauen, die von den Vertretern der verschiedenen Weltanschauungen anerkannt werden könnte. Aber diese würde eben wegen ihres allgemeinen u. bloß formalen Charakters doch nur beschränkten Wert haben u. nach Ergänzung verlangen. So wäre der Anspruch der DP. u. der davon abgeleiteten formalen normativen Pädagogik, die ganze Pädagogik zu sein, abzulehnen. Sie ist nur ein Zweig der Erziehungswissenschaft. Vgl. auch die Art. Pädagogik als Erziehungswissenschaft, System der Pädagogik.

Schrifttum: A. Fischer, DP. in: Ztschr. für päd. Psychologie (1914); E. Krieck, Philosophie der Erziehung (1922); R. Lochner, DP., Umrisse einer Darstellung der Tatsachen u. Ges. der Erziehung vom soziolog. Standpunkt (1927). *F. Schneider.*

Determination u. Determinationspsychologie.

[D. = Determination.]

I. Begriff u. Wirkungsweise: D. ist die von einem Willensakt (einem Entschluß, einem Vorsatz, der Übernahme einer Aufgabe, eines Befehles usw.) ausgehende Richtungsbestimmtheit des seelischen Geschehens. — Nach der älteren Auffassung der Psychologie (Assoziationspsychologie) wurde der gesamte seelische Ablauf abhängig gedacht von den assoziativ bedingten Reproduktionstendenzen, von denen jeweils die (infolge oftmaligen Erlebens oder durch Konstellation) stärkste die Richtung bestimmen sollte. — Demgegenüber ist von der (durch *Ach* inaugurierten u. von seiner Schule sowie u. a. von *Koffka* u. *Selz* vertretenen) D.spsychologie herausgestellt worden, daß neben diesen bloß blind wirkenden Reproduktionstendenzen der Wille einen besondern determinierenden Einfluß auf den Bewußtseinsablauf gewinnen kann. Er besteht vor allem darin, daß der Inhalt, an den sich die Lösung der gewollten Aufgabe anzuschließen hat («Bezugsvorstellung») aus der Gesamtheit der andern Inhalte herausgehoben (determinierte Abstraktion) u. der Aufgabe entsprechend aufgefaßt wird (determinierte Apperzeption), u. daß ferner die der Aufgabelösung dienenden Reproduktionstendenzen verstärkt u. mit Ausschluß aller übrigen allein zur Herrschaft gebracht werden (D. im engeren Sinne). Um diese Wirksamkeit des Willens verständlich zu machen, führte *Ach* den Begriff der «*determinierenden Tendenzen*» ein, die, von einem Willensakt ausgehend, als völlig neue Wirkfaktoren neben den Reproduktionstendenzen den Ablauf des seelischen Geschehens in der besagten Weise bestimmen (determinieren) sollen. — Ob der Ansatz dieser (ihrem Wesen nach gänzlich undurchsichtigen) determinierenden Tendenzen erforderlich ist, muß als fraglich gelten, zumal sich die betreffenden Bewußtseinsbestände ohne Schwierigkeit auf die Tatsachen der Vorstellungsbegünstigung durch die Aufmerksamkeit u. damit durch den Willen, verbunden mit den Gesetzen der Komplexbildung u. -ergänzung, zurückführen lassen. — Unberührt von dieser rein theoret. Frage bleibt aber

II. Die Bedeutung: Ohne D. gäbe es sinnhafte u. zielstrebige Ordnung weder im Denken noch im Handeln, u. die Seele wäre den blinden Zufälligkeiten der Assoziation u. Reproduktion ausgeliefert, wie sie sich etwa bei der Zerstreutheit, Fahrigkeit u. Ideenflucht des Schizophrenen zeigt. — Umgekehrt aber kann die allzu strenge D. zur seelischen Starrheit (Pedanterie) u. krankhaften Einseitigkeit (Monomanie) führen. Neben diesen mehr oder weniger abnormen Erscheinungen gibt es offenbar aber auch in den normalen Breiten des Psychischen individuelle Unterschiede im Grad der D., die teils von der Anlage, teils vom Geschlecht, teils von der Entwicklung u. Erziehung abhängig sind. Allgemein scheint das Kind durch eine übernommene Aufgabe weniger streng determiniert zu sein als der Erwachsene (vgl. den schnellen Wechsel im kindl. Spiel), die Frau weniger als der Mann, der Ungebildete weniger als der Gebildete (vgl. die häufig beobachtbare Inkonsequenz in der Unterhaltung u. Diskussion). Falls aber, wie oben angedeutet, der D. kein ursprüngl. Faktor zu Grunde liegt, sondern sie auf dem Willen einerseits, der Komplexbildung u. -ergänzung anderseits beruht, werden sich auch die genannten Unterschiede im Grad der D. auf gewisse Eigenschaften des Willens u. des Gedächtnisses im weitesten Sinne zurückführen lassen.

III. Pädagogische Auswertung: Unterricht u. Erziehung setzen, da sie fast an jeder Stelle die willentliche Übernahme von Aufgaben vonseiten des Zöglings fordern, ständig die Wirksamkeit der D. voraus. So stellen das gesamte Schulmilieu u. in ihm die einzelnen Situationen besondere Anforderungen zu bestimmtem Verhalten, dessen durchgängige D., wie der Schulneuling zeigt, nicht ohne weiteres erfolgt. Sodann hat jedes einzelne Fach, jede Stunde mit ihrem Sonderziel, jede spezielle Frage usw. die Bedeutung einer mehr oder weniger fest umrissenen Aufgabe, die den Bewußtseinsablauf in der gewünschten Richtung determinieren soll. *Voraussetzung* dafür aber ist

vor allem: Konsequenz des Erziehers selbst im Denken u. Handeln, u. die *Mittel* sind bewußtes Herausheben der Aufgabe an gehöriger Stelle, Aufzeigen oder Findenlassen des Lösungsweges u. öfterer Hinweis auf das Ziel (den «roten Faden»), wobei die Ausdehnung der bearbeiteten Komplexe ständig zu erweitern ist u. so immer größere Strecken des Bewußtseinsablaufes durch einheitl. Aufgabe determiniert werden. Besondere Gelegenheit bieten der Anschauungsunterricht als Gesamtunterricht, der Deutschunterricht (die Überschrift eines Lesestückes, eines Aufsatzes als determinierende Aufgabe), der Rechen- u. Raumlehreunterricht (durch Stellung von Gesamtaufgaben, deren Lösung die Lösung von Teilaufgaben voraussetzt).

Unabhängig von der hier besprochenen Tatsache der D. des Bewußtseinsablaufes durch den Willen besteht die Frage nach der Determiniertheit oder Indeterminiertheit des Willens selbst, die in dem Art. Willenspädagogik, -bildung u. -erziehung behandelt ist. — Zur D. vgl. auch die Art. Assoziation, Konstellation, Komplex, Reproduktion, Konzentration.

Schrifttum: N. Ach, Über die Willenstätigkeit u. das Denken (1905); — Über den Willensakt u. das Temperament (1910); K. Koffka, Zur Analyse der Vorstellungen u. ihrer Gesetze (1912); O. Selz, Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufs I u. II (1913/22); J. Lindworsky, Der Wille, seine Erscheinung u. seine Beherrschung (^{3}1923); H. Düker, Über das Gesetz der spez. D., in: Untersuchungen zur Psych., Phil. u. Päd., Jhrg. 5, H. 2. *F. Scola.*

Deutsche Oberschule.

[DO. = Deutsche Oberschule.]

I. Entstehung u. Entwicklung: *Paulsen* prophezeite in der Schlußbetrachtung seiner «Gesch. des gelehrten Unterrichts» (II, ^{3}1921, S. 641), es werde «die Zeit kommen, wo die modernen Völker die Bildung ihrer Jugend, auch die allgemeine Vorbildung für das wissenschaftl. Studium, im wesentlichen aus ihren eigenen Mitteln bestreiten würden». Damit ist der Kern der neuen Schule gekennzeichnet, wie sie *H. Lietz* (s. d.) in seinen Landerziehungsheimen durchzuführen u. 1911 in seiner Schrift über «die Deutsche Nationalschule» darzustellen versuchte, wie sie die *Gesellschaft für Deutsche Bildung*, früher Germanistenverband, forderte, u. wie sie die Vertreter der Einheitsschule als ihren Wünschen entgegenkommend erstrebten, ob man sie nun *Nationale Schule, Deutsches Gymnasium* oder *DO.* nannte. Als die Weimarer Verfassung im Art. 143 festgelegt hatte, daß auch die künftigen Volksschullehrer auf höheren Schulen vorgebildet werden müßten, entstand schließlich noch eine Bewegung, die vom Organisatorischen aus u. teilweise im Zusammenhang mit der Einheitsschulbewegung die DO. als die Nachfolgerin des alten Lehrerseminars betrachtete; mit dieser Strömung sind die Anfänge der Aufbauschule (s. d.) verbunden, welche meist nach dem Plan der DO. unterrichtet u., wie das Seminar auf der Volksschule aufbauend, begabte Volksschüler in 6 Jahreskursen zur Reifeprüfung führen soll.

Der Vorschlag der Reichsschulkonferenz (s. d.; Antrag *Sprengel, Deutschbein, Hofstätter*), eine neunstufige DO. mit einer Fremdsprache u. einer zweiten Fremdsprache als Wahlfach einzuführen, kann als die Geburt der DO. bezeichnet werden. Neben dieser auf der Grundschule stehenden, d. h. grundständigen DO. wurde auch die DO. in Aufbauform empfohlen.

In *Sachsen*, wo nunmehr an die Stelle der Lehrerseminare DO.n traten, teils grundständiger Art u. teils in Aufbauform, u. in *Thüringen*, wo die Seminare durchgehends in Aufbauschulen (DO.n) umgewandelt wurden, blieb der Zusammenhang mit dem alten Lehrerseminar unverkennbar, selbst in der Zusammensetzung des Lehrkörpers (Sächs. Gesetz vom 8. IV. 1922 «über die Umwandlung der Lehrerseminare»).

In *Preußen* dagegen wurde die DO. auf eine breitere Basis gestellt. Die grundständige DO. blieb auch organisatorisch ganz außer Zusammenhang mit dem Seminar. Das preuß. Ministerium nützte zwar teilweise die alten Seminargebäude aus für die Begründung der meist nach dem Plan der DO. unterrichtenden Aufbauschulen, forderte aber, um die Anerkennung als höhere Schule nicht zu gefährden, grundsätzlich u. allgem. einen neuen u. rein akadem. Lehrkörper. Die DO., vor allem in ihrer grundständigen Form, erscheint damit als gleichberechtigter Typ neben den schon bestehenden drei andern.

Die Denkschrift des preuß. Ministers über die grundständige DO. vom 18. II. 1922 brachte einen Übergangsplan für Klasse I des Lyzeums u. die wissenschaftl. Klassen des Oberlyzeums in Angleichung an die DO. In einer Zeit, wo das alte Oberlyzeum erledigt u. das neue noch nicht vorhanden war, bot sich damit die auch lehrplanmäßig für Mädchen sehr geeignete neue Schulform als passender Ersatz an. Wenn gleichwohl die Städte wenig Gebrauch davon machten u. sich meist lieber mit Notformen (Kottbuser System u. a.) behalfen, so lag das daran, daß bei der Zurückhaltung der Philologen, der anfängl. Gegnerschaft der Hochschulen u. der ablehnenden Haltung der süddeutschen Länder, vor allem Bayerns, die Berechtigungen der neuen Schulart nicht sichergestellt schienen. Nachdem als Zugeständnis an die Universität die zweite Fremdsprache als Pflichtfach eingeführt war, konnten im Frühjahr 1924 als erstes Glied der Neuordnung des preuß. höheren Schulwesens u. als Vorbild für die andern die Richtlinien für einen Lehrplan der DO. erscheinen. Und am 28. III. 1925 vereinbarten alle deutschen Länder, außer *Bayern*, die DO. mit 2 Fremdsprachen als zur Hochschulreife führende Form zuzulassen. Ein preuß. Erlaß vom 9. II. 1927 gab den Abiturienten der DO. die Berechtigung zum Hochschulstudium. Einen entsprechenden Beschluß faßte der Reichsrat am 10. XI. 1927, worauf Bayern den Widerstand gegen die neue Schulform im Sommer 1928 aufgab u. seine Hochschulen öffnete. Die Inhaber des Abgangszeugnisses der DO. sind jedoch in *Bayern* nicht berechtigt, staatl.

akadem. oder kirchl. Prüfungen abzulegen, soweit nicht Ausnahmen ausdrücklich zugelassen sind.

Der 1926 begründete *Verband DO.n u. Aufbauschulen* schuf sich ein Organ in der Ztschr. «*DO. u. Aufbauschule*» (M. Diesterweg, Frankfurt a. M.).

II. Lehrplan: Nach der erwähnten preuß. Denkschrift über die Neuordnung ist «jeder Schulart ein Kulturbezirk zur besondern Pflege überwiesen», so daß jede ihre charakteristische Fächergruppe hat u. ihren Lehrplan auf die Sonderaufgabe einstellen muß. Alle aber haben in den kulturkundl. Fächern einen gemeinsamen Kern, der die nationale Bildungseinheit gewährleistet. Wie der Name der DO. andeuten will, sollen bei diesem Typ die deutschkundl. Fächer, vor allem Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, das charakteristische Rückgrat des Lehrplans sein; d. h. die Kernfächer sind hier gleichzeitig die charakteristischen Fächer. Die entscheidende Aufgabe ist also, die Kernfächer charakteristisch zu gestalten u. ihren Bildungswert durch Entwicklung guter Arbeitsmethoden zu erweisen. Als «Gegenbild u. Vergleichsobjekt» dient ab VI eine Fremdsprache. Eine zweite mehr rezeptiv betriebene Fremdsprache bleibt randständig (zur Wahl der Fremdsprache vgl. Übersicht unter III). Mathematik u. Naturwissenschaft nehmen etwa dieselbe Stellung ein wie beim Realgymnasium (s. d.). Die in Ziel u. Stoffauswahl stark gegenwartsbetonte DO. berücksichtigt vor allem die Höhenpunkte unserer eigenen geschichtl. Vergangenheit u. von der fremden Kultur das, was auf die unsere einwirkte.

Der lehrplanmäßige Schwerpunkt der DO. liegt so sehr in der Oberstufe, daß es nicht verwunderlich ist, wenn es keine Nichtvollanstalten vom Typ der DO. gibt oder wenn solche nicht genehmigt werden sollten.

Stundentafel für die preußische Deutsche Oberschule.

Die Stundenzahlen in den eckigen Klammern gelten dann, wenn die 2. Fremdsprache Lateinisch oder Französisch ist. Die runden Klammern bezeichnen die für *Mädchenschulen* vorgeschriebenen Abweichungen.

Fächer	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zus.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	(5) 6	5	5	5	5	5	5	4	4	44 (43)
Geschichte u. Staatsbürgerkunde	—	1	3	3	3	2+1	4	3+1	3+1	25
Mathematik	4	4	(4) 5	4	4	(3) 4	4	4	4	37 (35)
Naturwissenschaft	2	2	2	4	4	4	4	4	4	30
Erste Fremdsprache	6	(5) 6	(5) 6	(6) 5	(5) 6	(3) 4	4 [3]	4 [3]	4 [3]	46 (41)
Zweite Fremdsprache	—	—	—	—	—	4	3 [4]	3 [4]	3 [4]	13
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Singen (Musik)	2	2	(1)	(1)	(1)	(1)		(2)		8 (10)
						4 Musikpflege				
(Nadelarbeit)	(2)	(2)	(2)	—	—	—	—	—	—	(6)
Turnen	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
Arbeitsgemeinschaft	—	—	—	—	—	—		6		6

Aus dem Vergleich der Stundentafeln der Knaben- u. Mädchenschulen ergibt sich, daß in der Mädchenschule bei gleicher Schuldauer u. gleichen Zielen einem für Schülerinnen unentbehrl. Mehr von 10 Stunden für Musik u. Nadelarbeit ein Weniger von 8 Stunden in wissenschaftl. Hauptfächern gegenübersteht.

III. Statistischer Überblick:

Übersicht der grundständigen Deutschen Oberschulen

(nach dem Stande vom Jahre 1928 nach *Günther* im Septemberheft der «DO. u. A.» S. 53).

Deutsche Länder	Gesamtzahl	Knabenschulen	Mädchenschulen	selbständig	verb. mit andern höheren Schulen	staatlich	städtisch	privat	Sprachenfolge: Engl., Franz.	Engl., Latein	Engl., Latein oder Franz.	Franz., Engl.	Franz., Lat.	Franz., Engl. oder Latein	Engl. noch unbestimmt	Latein, Engl.	Lat., Engl., Span. odor Franz.
I. Preußen	22	10	12	7	15	2	20	—	9	1	3	4	—	4	1	—	—
II. Sachsen	24	21	3	13	11	21	3	—	2	5	5	3	3	5	—	1	—
III. Hamburg	6	2	4	1	5	5	—	1	—	—	5	—	—	—	—	—	1
IV. Bremen	2	1	1	1	1	2	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—
V. Lübeck	1	1	—	—	1	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Zusammen	55	35	20	22	33	31	23	1	12	8	13	7	3	9	1	1	1

Von allen 155 Aufbauschulen sind überhaupt 133, von 114 preuß. 93 DO.n.

Schrifttum: H. Richert, Die deutsche Bildungseinheit u. die höhere Schule (1920); — Die Ober- u. Aufbauschule (1923, grundlegend); — Richtlinien für einen Lehrplan der DO. u. der Aufbauschulen (³1925); Denkschrift des preuß. Ministeriums: Die Neuordnung usw. (1924); U. Peters, Vom Sinn der DO., Sonderdruck (1928); Ztschr.: DO. u. Aufbauschule; H. Schwartz, Das Bildungsproblem der Gegenwart u. die DO., in: Ztschr. für Deutschkunde, H. 10 (1929); M. Paul, Die DO. u. Aufbauschule in Sachsen (1928); K. Röhrscheidt, DO. (Vortrag [1925]); Überholt durch die Entwicklung u. die Einführung der Lehrpläne sind die diesbezügl. Veröffentlichungen von O. Karstädt, J. Riegel, A. Bauser, G. Wolff u. M. Preitz. *J. Kösters.*

Deutschland
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

Die päd. Lage D.s ist einerseits bestimmt durch die ideengeschichtl. Entwicklung der letzten Jahrzehnte, insbes. die in Pädagogie u. Pädagogik zur Geltung gekommenen Gedankengänge, anderseits — u. dies in höherem Maße, als allg. zugegeben wird — durch die Auswirkungen einer Verflechtung in die gesamte polit.-wirtschaftl. Lage, die im deutschen Unterrichts- u. Erziehungswesen in drei Schichten sich zeigt, in Zügen, die eine spezifische Reagenz D.s in diesem Prozeß darstellen, solchen, die den west- u. mitteleuropäischen Völkern gemeinsam sind, u. endlich andern, die die päd. Lage der ganzen Kulturwelt charakterisieren.

I. Allgemeine wirtschaftliche u. politische Lage: Vier Gedankenkomplexe heben sich u. a. als päd. bes. bedeutsam heraus. Obwohl von welthafter Wirkung, stellen sie doch das

Europa nach dem Weltkriege u. darüber hinaus insbes. D. im höchsten Maße vor eine Fülle von päd. Aufgaben: Berufsbildung (Weltwirtschaft, verlorene Vorherrschaft Europas, Lasten D.s); Körperpflege (Arbeitstüchtigkeit, Geburtenrückgang, Kriegsfolgen); Volksbildung (Rassenprobleme, Pan-Europa, deutsche Volkstumspflege); Gemeinschaftserziehung (Weltkrieg als Welterlebnis, Verkehrs- u. Nachrichtenwesen, Völkerbund, neue Religiosität). Siehe die Art. Weltkrieg, Revolution, Völkerbund.

1. Beruf: Der Daseinskampf der Gegenwart, der eine höchstentwickelte Technik u. in ihrem Dienste fast alle anwendbaren Wissenschaften in die Fron der Wirtschaft gezwungen hat, verlangt eine Vertiefung der Ausbildung in doppelter, sich aber widersprechender Weise: in Rücksicht auf die fortgeschrittene *Arbeitsteilung* (Taylorismus!) eine entsprechende Vorbereitung auf immer feiner differenzierten Fachschulen, in Rücksicht auf Betriebsleitung u. Werkstatt u. auf häufigen Berufswechsel in Wirtschaftskrisen eine nur durch gründl. Allgemeinbildung erzielbare Anschmiegsamkeit u. Beweglichkeit des Geistes. Alle Staaten haben unter dem Druck der wirtschaftl. Verhältnisse die grundlegende Allgemeinbildung (die Volksschule) gesetzlich oder verfassungsmäßig gesichert. In der gleichen Linie liegt der Ausbau der *Fortbildungsschule,* der beispielsweise nicht nur in D., sondern auch in England im Vordergrunde der Schulgesetzgebungspläne steht u. in den Vereinigten Staaten von Nordamerika zur ersten Durchbrechung der Schulhoheit der Bundesstaaten geführt hat. Für das um seine Existenz ringende D. liegen die genannten Gründe in erhöhtem Maße vor; die unten zu nennende verfassungsmäßige Festlegung der Volks- u. Fortbildungsschulpflicht, der Entwurf eines Berufsschulgesetzes u. a. gehören in den Kreis dieser Zusammenhänge.

Auch sonst prägt der Wirtschaftsgeist Schule u. Erziehung seinen Stempel auf (s. Art. Wirtschaftspädagogik). Beim Übergang von der Grundschule zur höheren Schule, bei der Wahl der Schulart u. bei der Berufsberatung soll nach den Absichten der Psychotechniker die Eignungsprüfung die Rolle einer Rationalisierung spielen. Die ursprünglich einheitl. höhere Schule hat sich arbeitsteilig differenziert. So legt die Denkschrift des preuß. Unterrichtsministeriums von 1924 der Neuordnung des höheren Schulwesens die Voraussetzung zu Grunde, «daß jeder Schulart ein Kulturbezirk zur besondern Pflege überwiesen wird, so daß erst in der Zusammenarbeit ... die Gesamtheit der unserer höheren Bildung gestellten Aufgaben erfüllt wird». Überdies erobern sich die der Wirtschaft u. Technik näherliegenden Wissenschaften weite Gebiete der Allgemeinbildung (s. u. II. über den Bildungsgehalt der Gegenwart). Endlich ist die Ausdehnung der Frauenbildung u. des weibl. Studiums eine internationale Erscheinung.

2. Körper: Aus biolog. u. wirtschaftl. Motiven zugleich leiten sich manche Maßnahmen der Jugendwohlfahrt, des Kinderschutzes u. der Förderung der landwirtschaftl. Berufsbildung — die letzteren im Zusammenhange mit internationalen Abmachungen — her.

Der auch in D. wie in andern Ländern beispiellose Aufschwung von *Sport, Körperschulung* u. *-spiel* ist in seiner letzten Wurzel gewiß Ausdruck eines tieferen Ahnens davon, daß die Lebenskraft der Kulturvölker vielseitig gefährdet ist. Aber das Lebensnotwendige wurde sofort wieder vom *Geiste* der Wirtschaft u. Technik erfaßt: Berufssport u. Rekordsucht untergraben wie überall auch in D. die erzieherischen Werte betonter Körperpflege. Weitaus wichtiger erscheinen vom gesamterzieherischen Standpunkte aus alle die Maßnahmen, die gegen Geburtenrückgang, Säuglingssterblichkeit, Kinderseuchen, Geschlechtskrankheiten usw. ergriffen werden. Unmittelbare erzieherische Tendenz zeigt sich im Kampfe gegen Alkohol u. Nikotin u. in der internat. Gesetzgebung betr. Opium, Kokain usw. Die Lebenskraft D.s ist in bes. hohem Maße betroffen durch den Verlust großer Volksteile, die Schäden des Krieges, den Wegfall der Militärdienstpflicht, die Wohnungsnot u. Ehescheu.

3. Volk. Der Lebensdrang eines Volkes wird aber nicht zuletzt genährt aus seinen geistigen Gütern. Wie anderswo, z. B. in Frankreich u. Italien, zeigt sich auch in D. eine charakterist. Wendung zum volkstumsgemäßen Bildungsgute. Die schon vor dem Kriege geforderte zentrale Stellung der deutschkundl. Fächer wurde in der Deutschen Oberschule (s. d.) verwirklicht. Auch an den andern Studienschulen sind die Fremdsprachen in nahe Beziehung zur deutschen Kultur gesetzt worden (s. Art. Bildungsgut u. -wert). Eine ähnl. völk. Wendung ist auch im Erdkunde- u. Geschichtsunterrichte zu verzeichnen; sie kommt in der Volksschule als Vorrangstellung der Heimatkunde zum Ausdrucke. In gleichem oder noch höherem Maße pflegt das freie Volksbildungswesen die spezif. deutschen Bildungsgüter.

4. Gemeinschaft: Das nationale u. internationale Einheitsbedürfnis der Zeit, das sich schon vor dem Kriege geregt hatte, braucht hier nur erwähnt zu werden (s. die Art. Weltpädagogik u. Menschheitserziehung, Weltsprachen, Internationale Bildungs- u. Erziehungsfragen usw.), desgleichen die Ausprägung, die es in Gemeinschaftsschulen, Landerziehungsheimen, Jugendbünden u. dgl. gefunden hat (s. die einschläg. Art.). Für die Gestaltung des Schulwesens der Gegenwart ist in D. vor allem auch das Streben nach einer innern, echten Einheit des Reichs u. die Fülle der darum

geführten Kämpfe von Bedeutung geworden. Not- u. Todesgemeinschaft haben uns die Idee des Reichs erneut nahegebracht; die innere Vertiefung weist uns auf das Volkstum, den Stamm hin (s. Art. Heimatpädagogik).

II. Geistige Gesamthaltung: Neben u. vor der allgemeinen wirtschaftl. u. polit. Lage ist es die *geistige Gesamthaltung* der Kriegs- u. Nachkriegszeit, welche Pädagogie u. Pädagogik nachhaltig beeinflußt hat. Grundsätzlich Neues ist dabei nicht zu Tage getreten, sondern in einem ideengeschichtl. Prozeß sind, wie durch einen Reifungsvorgang, die wesentl. Gedanken der Vorkriegszeit zum Durchbruch gekommen. Während gegen Ende des 19. Jahrh.s die naturwissenschaftl. Betrachtungsweise in weite Strecken der gesamten philosoph. Bereiche (Grundwissenschaften, Seelenlehre, Kunst, Religion) vorgedrungen war u. anderseits viele Fachphilosophen eine Rettung ihrer Disziplin nur in der Ergreifung dieser Denkweisen erblickten, ist seither wieder eine Trennung mit gegenseitiger Anerkennung der verschienen Arbeitsweisen eingetreten. Dafür ist aber der Kampf der beiden geistigen Richtungen außerhalb der Wissenschaft entbrannt, auf einem Gebiete, das mit einem bald nach dem Weltkriege aus einem philosoph. Fachausdruck zum Modeschlagwort gewordenen Terminus als das Gebiet der «Weltanschauung» bezeichnet wird. Je mehr auf der einen Seite die zweckgerichtete, wertfreie, rationale Denkweise sich im ganzen Lebensbereiche durchsetzt, die «Entzauberung der Welt» *(Max Weber)* fortschreitet, um so intensiver tritt auf der andern das sinndeutende, wertende, magische Verhalten auf. So stehen sich heute in D. eine Lebenswelt der Technik u. Wirtschaft, des normalisierten u. typisierten Arbeitens u. eine Erlebenswelt von Religion u. Kunst, ja Okkultismus, Spiritismus u. Sternaberglaube gegenüber. Und diese Spaltung zeigt sich nicht nur im ganzen Volke im großen, sondern in vielen Fällen wohnen beide Seelen in einer Brust. Der deutsche Geist führt auf großer Linie den Verzweiflungskampf gegen den westl. Rationalismus, vermag ihn aber nur zu führen in den Kampf- u. Organisationsformen dieser Welt (so sind z. B. Bestrebungen für Religion, Volkstum, Kunst usw. organisiert wie wirtschaftl. Syndikate; die Heimatkunst wird katalogisiert, das Volkslied im Radio verbreitet usw.). So ist im ganzen u. insbes. im Erziehungs- u. Unterrichtswesen die ideengeschichtl. Lage D.s dahin zu charakterisieren, daß immer neue irrationale Bewegungen wie Quellen aufbrechen, aber alsbald in Programme u. Reformpläne gefaßt nur allzufrüh im Strome des allgemeinen Schulwesens oder im schulpolit. Kampfe ihr Ende finden.

Erziehung u. Unterricht sind aber nicht bloß bedingt durch die polit., wirtschaftl. u. ideengeschichtl. Zustände der Gesamtheit im allgemeinen, sondern besitzen wie alle andern Kulturgebiete auch eine Eigenbewegung.

1. Abgesehen von der eigenartigen Wirkung, die einmal vorhandene Einrichtungen auf den weiteren Ablauf des Kulturgeschehens haben, ist hier hinzuweisen auf das vor- u. außerwissenschaftl. päd. Denken des Volkes. So scheint sich in D. wieder einmal der Satz zu bewahrheiten, daß auf eine geprügelte eine geschmeichelte Generation folge. Die öffentl. Meinung in D. ist voll der Rücksicht, des Nachgebens u. entbehrt in mancher Hinsicht leider des Mutes, eine kommende Generation nach einem Ideale zu formen oder ihr in harter Schule jenen unerläßl. Wissensbesitz zu übermitteln, der für den Zukunftskampf Voraussetzung sein dürfte.

2. Weiter spielt dabei die wissenschaftl. Pädagogik eine wichtige Rolle. Gerade in D. ist ja die Neigung, prakt. Tun von der Theorie her zu orientieren, weit verbreitet u. bes. im Erziehungs- u. Schulwesen gehandhabt. Das Aufblühen der geisteswissenschaftl. Methode, die sog. Auferstehung der Metaphysik, die Wertlehre u. dgl., bes. aber die Beachtung der weltanschaul. Tiefenschicht in allen Bezügen (s. die einschl. Art. u. bes. die Schriften von Max Weber u. Ernst Troeltsch) haben auch die Pädagogik aus dem Banne des nur experimentellen Forschens oder evolutionist. Denkens gelöst, da u. dort aber auch einer nebelhaften Rederei ausgeliefert. So hat sich heute eine unberechtigte Unterschätzung der empirisch forschenden, vielfach experimentell genannten Pädagogik (s. d.) breit gemacht, während doch gewisse, z. B. didakt. Probleme kaum anders als exakt zu lösen sein dürften. Vielerlei Anregung hat die Pädagogik von der Jugendkunde (s. d.) u. der Gesellschaftslehre (s. Art. Soziologie) erfahren. Über die Entwicklung der wissenschaftl. Pädagogik s. Art. Pädagogik als Erziehungswissenschaft. Die namhaftesten verstorbenen u. lebenden Pädagogen u. Pädagogiker der Gegenwart sind in diesem Lexikon in einzelnen Artikeln behandelt.

III. Gesetzliche Grundlagen: Die stärkste Macht in der Gestaltung des deutschen Erziehungswesens ist die Tradition (s. d.) geblieben: die eigentl. Erziehung in der Familie u. der prakt. Unterrichtsbetrieb unterscheiden sich wohl vom Zustande vor 1900, doch nicht wesentlich von dem vor dem Weltkrieg. Nur hinsichtlich der *gesetzl. Grundlagen* u. *organisator. Formen* haben die vorhin genannten u. andere Motive zu Veränderungen geführt. Deren Ablauf ist dadurch charakterisiert, daß an ihrem Anfange ein mächtiger Wille zum Aufbau eines einheitl. deutschen Bildungswesens steht u. sich das Reich zum Träger dieser Idee macht, daß aber die Energie der Reichsleitung allmählich erschlafft, wichtige Fragen nach u. nach der

Regelung durch die Länder überlassen werden — den Wendepunkt bezeichnet der § 42 der Dritten Steuernotverordnung vom 14. II. 1924 — u. so die Gestaltung des Schulwesens heute fast buntscheckiger ist denn je (vgl. die Art. über das Schulwesen der einzelnen deutschen Länder).

1. Die schulrechtl. u. erziehungspolit. Arbeit des Reichs geht aus von der Weimarer Verfassung vom 11. VIII. 1919 (s. Art. Reichsverfassung), welche allgemeine Grundsätze über Schulpflicht, Grundschule, Fortbildungsschule, Förderung bedürftiger Kinder durch Erziehungsbeihilfen, staatsbürgerl. Erziehung der gesamten Jugend, Staatshoheit über das ganze Schulwesen, Fachaufsicht, Beamtencharakter aller öffentl. Lehrer, Neuregelung der Volksschullehrerbildung u. a. aufstellt. Die Gesetzgebung des Reichs erstreckt sich hauptsächlich auf 5 Wirkungskreise.

a) Eine Gruppe von Maßnahmen befaßt sich mit der allgemeinen *Grundschule* (s. d.). Das Grundschulgesetz vom 28. II. 1920 legte ihre Dauer auf 4 Jahre fest. Die Richtlinien (s. d.) des Reichsministeriums des Innern für die Durchführung des Grundschulgesetzes vom 25. II. 21 befassen sich mit organisator. Fragen, bes. der Aufhebung der Vor- u. Privatschulen (s. jeweils d.), die Richtlinien über die Zielbestimmung u. innere Gestaltung der Grundschule vom 28. IV. 1923 mit Unterrichtsinhalt u. -betrieb der Grundschule. Die Vereinbarung über die Aufhebung der priv. Vorschulen u. Vorschulklassen vom 13. I. 1926 regelt Auflösung oder Abbau der genannten Veranstaltungen. Das Gesetz über den Lehrgang der Grundschulen vom 14. IV. 1925, d. i. das sog. kleine Grundschulgesetz, zusammen mit den zu seiner Durchführung erlassenen Richtlinien vom 18. I. 1926 ermöglicht ein Verlassen der Grundschule schon nach 3 Jahren. Das sog. Änderungsgesetz vom 26. II. 1927 befaßt sich neuerlich mit den priv. Vorschulen u. stellt ihnen ein Entschädigungsgesetz in Aussicht.

b) In Ausführung des Art. 146 II der RVerf. soll ein Gesetz erlassen werden, das die schwierige Frage einer evtl. weltanschaul. Gliederung des deutschen Volksschulwesens zum Gegenstande hat. Trotz der Ausarbeitung von 10 Entwürfen hierzu ist dieses *Reichsvolksschulgesetz* bisher noch nicht zustande gekommen (s. Art. Reichsschulgesetz). In seinen Zusammenhang gehört das Reichsgesetz über religiöse Kindererziehung vom 15. VII. 1921 (s. Art. Religionspädagogik), das die Zuständigkeit der Eltern, Vormünder u. Pfleger in diesem Punkte regelt.

c) Die «bedeutendste gesetzgeberische Tat des Reichs auf dem Gebiete der Erziehung» ist das *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz* (s. Art. Jugendwohlfahrt) vom 9. VII. 1922. Es bringt das Recht jedes Kindes auf Erziehung eindeutig zum Ausdruck; das Reich bekennt sich darin wieder, getreu alter deutscher Sitte, zur Obervormundschaft über alle seine unmündigen Glieder. Der Entwurf eines *Berufsschulgesetzes*, das päd. gesehen, ebenfalls weitreichende Bedeutung erlangt hätte, ist noch nicht zur Beschlußfassung u. Durchführung gekommen.

d) Seinem päd. Verantwortungsbewußtsein gab das Reich auch Ausdruck in der Einberufung der *Reichsschulkonferenz* (s. d.), deren Beratungen vom 11.—19. VI. 1920 zwar keine den erzieherischen Willen klar formulierenden Beschlüsse zeitigten, aber doch in vielen Fragen richtunggebend sind.

e) Der letzte Versuch des Reichs, die Zersplitterung des Schulwesens aufzuhalten, kommt in der Tätigkeit des *Reichsschulausschusses* (s. Ziff. V. 8.) zur Wirksamkeit.

2. Die bedeutendsten Ereignisse auf päd. Gebiete in den Ländern (s. die Art. Schulrecht u. Schulgesetzgebung innerhalb der deutschen Länder u. Art. Erziehungs- u. Bildungspolitik) sind neue *Volksschullehrpläne*, von denen die *bayer.* Lehrordnung vom 15. XII. 1926 (s. Art. Bayern I. 2.) am gründlichsten den Geist u. die Sprache der modernen wissenschaftl. Pädagogik aufgenommen hat, die Neuordnung des höheren Schulwesens in *Preußen* (s. d.) durch deutl. Abgrenzung der Schultypen, in *Sachsen* (s. d.) hingegen durch das System der Gabelung u. die in den meisten Ländern — wenn auch verschieden — durchgeführte Neuordnung der *Volksschullehrerbildung* auf hochschulmäßiger Grundlage (s. Art. Lehrerbildung).

3. Trotz früherer Versuche hatten in dem staatlich-kirchlich geleiteten Schulwesen vor dem Kriege die Eltern keinen nennenswerten Einfluß gewonnen. Mit der Revolution setzten von links u. rechts Bestrebungen ein, den Kampf um die Schule mit der Waffe eines Elternrechts zu führen (s. Art. Eltern). Auf sozialist.-kommunist. Seite nehmen Elternbeiräte (s. d.) Stellung gegen die Schulbehörden, die Kirche u. die Lehrer; auf religiöser Seite entstehen Elternvereinigungen zur Wahrung des kirchl. Einflusses auf die Schule u. zur Abwehr antikirchl. Maßnahmen revolutionärer Regierungen (s. Art. Elternbewegung u. -vereinigungen). Mit der Beruhigung des Schulkampfes (s. d.) gehen die Elternverbände zur Pflege päd. Fragen über (s. Art. Elternabende usw.).

Wichtiger ist in dem Kampfe von Staat u. Kirche um die Schule die direkte Verständigung beider Mächte. *Bayern* schloß am 15. I. 1925 solche Verträge, in denen auch Schulfragen geregelt sind (s. die Art. Bayern, Konkordat).

4. Krieg u. Revolution haben in D. eine Annäherung der sozialen Schichten im allgemeinen u. eine rechtl. Gleichstellung der Staatsbürger im besondern gebracht. Die schon vor dem Kriege lebendigen Forderungen einer Einheitsschule (s. d.), besser eines einheitl. Schul-

systems, das Schlagwort von der freien Bahn des Tüchtigen u. endlich die Aufhebung der Vorrechte gewisser Stände, also auch des sog. «Bildungsprivilegiums», haben zur Demokratisierung der Bildung geführt (s. Art. Reformbestrebungen, päd.; vgl. RVerf. 146 I letzter Satz).

Zur Unterstützung bedürftiger u. würdiger Schüler werden vom Reiche *Erziehungsbeihilfen* gewährt, u. auch sonst bestehen manche dieser Aufgabe gewidmete Einrichtungen (s. Art. Freistellen u. Erziehungsbeihilfen).

Aus dem Gebiete der freien *Volksbildungsarbeit* sei erwähnt die Bewegung für die Volkshochschulkurse, die mit Unterstützung der Länder am 31.X.1927 gegründete Deutsche Schule für Volksforschung u. Erwachsenenbildung, die Förderung des Volksbüchereiwesens durch Behörden u. Vereine, der Versuch einer Pädagogisierung des Nachrichtenwesens u. der Unterhaltung (s. die Art. Volkshochschule, Erwachsenenbildung, Volksbildung, Volksbüchereien, Presse, Theater, Lichtbild, Rundfunk).

IV. Bildungswege: Die folgend in größter Kürze vorgetragenen typischen Bildungsbahnen einiger Berufe sind so zu verstehen, daß wir vom erreichten Berufe aus rückwärts blickend die Frage beantworten, welcher Ausbildungsweg normalerweise hierzu geführt hat.

1. Bauern, Bäuerinnen, Landwirte, landwirtschaftl. Arbeiter besuchen die allg. Volksschule u. ländl. Fortbildungsschule. Der Jugendliche wächst zusehend u. mithelfend in den Beruf hinein, einzelne besuchen noch Landwirtschaftl. Fachschulen (s. d.).

2. Ungelernte oder angelernte Arbeiter u. Arbeiterinnen besuchen die Volksschule u. die allgem. Fortbildungsschule (s. d.). Die Berufsanlernung geschieht in der Arbeit selbst.

3. Handwerker treten nach der Volksschule in eine Lehre u. besuchen während der Lehrzeit die mehrjährige männl. bzw. weibl. Berufsschule. Für Gewerbe, die weitergehende Schulung benötigen, bestehen fortführende Veranstaltungen für Gesellen u. Meister (s. die Art. Berufsschulen, Fachschulen).

4. Kaufmann, kaufmänn. Angestellter oder Angestellte wird man meist nach dem Besuch der Volksschule, Kaufmänn. Berufsschule, Mittelschule, Wirtschaftsaufbauschule oder Handelsschule (s. jeweils d.). Im Kontor oder im kaufmänn. Außendienst treffen sich die von diesen Bildungswegen mit jenen, die dorthin nach Absolvierung von 6 bis 9 Klassen einer höheren Schule eintreten.

5. Mittlere Beamte, wie sie im niederen u. mittl. Justizdienst, in der städt. Verwaltung, bei Post u. Eisenbahn usw. benötigt werden, durchlaufen meist 6 oder mehr Klassen einer höheren Lehranstalt oder die Mittelschule. Die Berufsbildung geschieht in eigenen Kursen (s. Art. Beamtenbildungsbestrebungen).

6. Volksschullehrer u. -lehrerinnen (s. Art. Lehrerbildung u. Schulwesen der Länder).

7. Über die Bildungswege der Studienräte, der Ärzte, Techniker, Juristen u. Geistlichen sowie der Künstler, Schriftsteller, Journalisten u. dgl. s. die Art. Philologe, Mathematiker, Naturwissenschaftler, Mediziner, Jurist, Volkswirt, Verwaltungsakademie, Theologe, Hochschulpädagogik.

8. Gelehrte als Hochschuldozenten u. -professoren bereiten sich nach der Promotion in einem Fache durch weitere Studien auf ihre Lehrtätigkeit vor u. erwerben durch die Habilitation das Recht zum Vortrag an der Hochschule (Privatdozenten) u. die Anwartschaft zur Berufung auf eine Professur. Gelegentlich erfolgen auch Berufungen von Nicht-Habilitierten.

9. Andere Bildungswege, sowie mögl. Übergänge müßten an der Übersicht verfolgt werden.

V. Organisation u. Aufbau: Bei Betrachtung des deutschen Bildungswesens in seinem Aufbau ist zunächst auf die vor- u. außerschul. Bildungsfaktoren hinzuweisen. Es sind dies neben der Familie, der Kirche, der bürgerl. Ordnung, der Presse, den Bibliotheken, Theatern u. Museen usw. (s. jeweils d.) vor allem die Kindergärten (s. d.), -bewahranstalten u. Horte, in denen die Jugend der Städte untertags unter Aufsicht u. Leitung vorgebildeter Kräfte steht, sowie die Jugendvereine, die ähnl. Aufgaben für das Pubertätsalter erfüllen (s. die Art. Jugendverbände, Vereinspäd.).

Anomale Kinder aller Art werden in eigenen Schulzügen unterwiesen (s. die Art. Hilfsschulen, Sprache, Ohr, Heilpädagogik, Blindenbildung, Krüppel, -fürsorge u. -erziehung, Taubstummenpädagogik).

1. Das Fundament des Schulwesens in D. ist die Volksschule (s. d.). Sie umfaßt allgemein 8 Jahre. In *Bayern* sind nur 7 Jahre vorgeschrieben, doch haben manche Orte ein 8. Jahr, wie anderwärts in D. da u. dort ein 9., zur örtl. Pflicht gemacht. Obwohl die Schulpflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahre bereits gesetzlich festgelegt ist, tobt um die Durchführung u. um die Angliederung des meist noch fehlenden Jahres (des sog. 9. Schuljahres) an die Volks- oder die Berufsschule ein heftiger Kampf.

Im Schuljahre 1926/27 — die Zahlen in eckigen Klammern gelten für 1921/22 — besaß D. 52785 Volksschulen [52763], gegliedert in 188545 Klassen [207185] mit insgesamt 6659769 Schülern u. Schülerinnen [8894486]. Es trafen auf je 10000 Einwohner 8,4 Schulen [8,9], je 1056 Schüler [1503] u. 28,7 Lehrkräfte [33,1]. Die Durchschnittsschülerzahl einer Volksschulklasse war 35,3 [42,9]; auf je eine Lehrkraft trafen 36,8 [45,4] Schüler einer Volksschule.

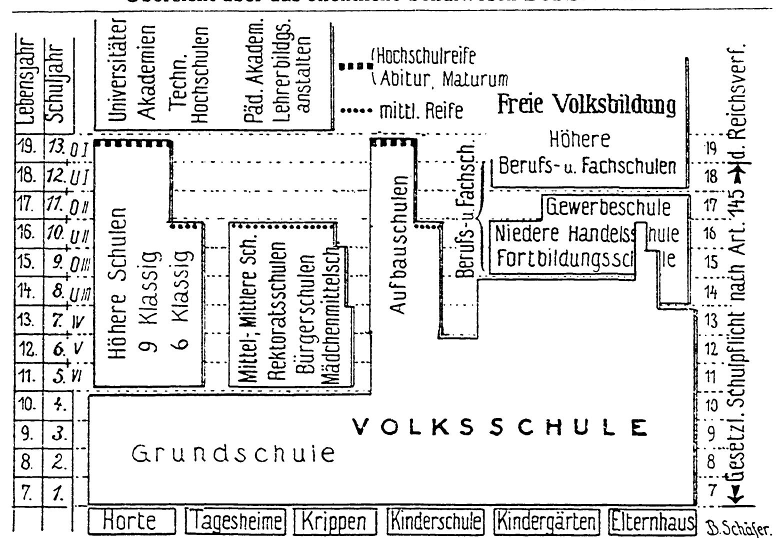
Der Volksschulpflicht kann ausnahmsweise auch anderweitig genügt werden (s. die Art. Privatschule, Private Lehr- u. Erziehungsanstalten). Privatschulen mit Volksschulziel waren es

1926/27 noch 572 [675] mit 36991 [35584] Kindern u. 1470 [1700] Lehrkräften.

Die ersten 4 Jahre der Volksschule bilden die Grundschule (s. d.), nach der normalerweise der Übergang zur Oberstufe der Volksschule, zur Mittel- oder höheren Schule stattfindet.

2. Die Pflichtvolksschule wird fortgesetzt durch die Berufsschulen, die 2—3jähr. Fortbildungsschulen u. die Fachschulen für männl. u. weibl. Berufe (s. jeweils d.).

Übersicht über das öffentliche Schulwesen Deutschlands.



Zum Einzelnen s. die Übersichten über das Schulwesen der einzelnen deutschen Staaten u. die einschlägigen Artikel.

Die Fortbildungs-, Berufs- u. Fachschulen zählten im Schuljahr 1926/27 an Schulen 29652 [26653], an Schülern u. Schülerinnen 2507028 [2120944]. Daselbst waren 24244 [17030] hauptamtl. u. 78679 [79183] nebenamtl. Lehrkräfte tätig.

Zwischen die 7. Klasse der allg. Volksschule u. die mittleren oder höheren Fach- usw. Schulen schiebt sich an einzelnen Orten die Gehobene Volksschule (s. Art. Begabtenklassen). Ähnl. Funktionen, nämlich einer schwierigeren Berufsschulung durch eine gründlichere Allgemeinbildung vorzuarbeiten, erfüllt die auf die Grundschule aufbauende Mittelschule (s. d.).

Im Schuljahre 1926/27 bestanden in D. 1548 [1743] Mittelschulen mit 259070 [329344] Schülern u. Schülerinnen u. 12174 [12855] Lehrkräften. Von der Mittelschule oder gehobenen Volksschule gibt es Übergänge zur Real- u. Oberrealschule u. dgl., von der höheren Fachschule in Einzelfällen solche zu den Hochschulen.

3. Das System der Studienschulen weist einen Normaltypus mit 2 Ergänzungsformen auf. Die volle höhere Schule setzt auf die Grundschule auf u. führt in 9jähr. Bildungsgange zur Hochschulreife. Nach dem Lehrplane sind die Studienschulen geschieden in Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen u. Deutsche Oberschulen (s. jeweils d.). Dazu gibt es eine Reihe von Mischformen, die sog. Reformanstalten (s. d.).

Weil aber ein voller Ausbau aller Studienschulen nicht überall möglich ist u. anderseits nach dem 6. Jahre oft ein Übergang zur Fachschule oder in den Beruf stattfindet, treten zu den Vollanstalten Studienschulen, die nur die ersten 6 Klassen der jeweiligen Schulart umfassen, die Realschulen, Progymnasien u. Realprogymnasien (s. jeweils d.). Bei den Mädchen heißt diese 6klassige Form Lyzeum (s. d.); über die Weiterführung in den sehr verschieden benannten Schularten s. Art. Höheres Schulwesen (weibliches).

Die zweite Ergänzung der Studienschulen leisten die Aufbauschulen (s. d.), die an die 7. Klasse der Volksschule anschließend in 6 Jahren die Hochschulreife erstreben. Einige Ähnlichkeit weist die Wirtschaftsaufbauschule (s. d.) auf.

Alle Formen der Studienschulen erfaßten 1926/27 in 2858 [2415] Schulen 822609 [722714] Schüler u. Schülerinnen, wozu immer noch 22942 [76776] in den Vorschulklassen kommen.

Neuestens wird in großen Städten auch Gelegenheit geboten, versäumtes oder unterbrochenes Studium an einer höheren Lehranstalt in abendl. Kursen nachzuholen (s. Art. Abendgymnasium).

4. Das vierte Glied im Bildungswesen D.s sind die Hochschulen (s. d.). Sie unterscheiden sich von den bisher genannten Schulen dadurch, daß sie nicht nur der Lehre, sondern wesentlich auch der wissenschaftl. Forschung dienen. D. besaß im Wintersemester 1928/29 folgende Hochschulen:

	ord. Studierende	Gesamtlehrkräfte, auch Privatdozenten	davon beamtete Professoren o. ö.	ao.
23 Universitäten, Akad. Braunsberg u. Med. Akad. Düsseldorf	82288	5557	1959	310
10 Technische Hochschulen	22050	1402	508	47
12 Phil.-theol.	1393	148	97	25
2 Tierärztliche	628	56	26	1
4 Landwirtsch.	1585	153	67	6
3 Forstliche	254	68	43	4
2 Bergakademien	489	76	37	4
5 Handelshochschulen	3619	264	36	3
14 Hochschulen für bild. Künste	2317	324	170 o. Lehr.	
12 für Musik	4536	620	231	
2 f. Leibesübungen	662	80	—	—
4 Päd. Akad. (ab 1930: 15) u. Inst. in Darmstadt, Mainz, Rostock	766	133	52 Prof.	

Über die neuen päd. Akademien s. Art. Päd. Akademien.

5. Die **Schulbehörden** sind in den einzelnen Ländern sehr verschieden (s. Art. Schulbehörden u. das Schulwesen der einzelnen Länder). Die unmittelbare Schulaufsicht liegt zumeist in den Händen von schulmännisch vorgebildeten Beamten, die höhere Verwaltung bei den Juristen, denen Fachreferenten zur Seite stehen.

6. Über die **Lehrkräfte** an den Volksschulen, ihre Vorbildung u. Weiterbildung s. Art. Lehrerbildung.

D. besaß 1926/27 an Volksschullehrkräften 180964 [1921/22: 195946]. An den Studienschulen waren tätig 45175 [42316] (s. Art. Höheres Schulwesen), über die Hochschullehrer s. Ziff. 5 u. Art. Hochschulpädagogik).

Die früher sehr verschiedenen **Amtsbezeichnungen u. Titel** sind nunmehr sehr einförmig geworden. Im Volksschulwesen unterscheidet man Lehrer, Hauptlehrer, Oberlehrer, Schulleiter bzw. Rektoren, (Bezirks-)Schulräte, Kreis-, Regierungs- u. Landesschulräte, das Höhere Schulwesen kennt Studienlehrer, -räte, -professoren, Oberstudienräte, Oberstudiendirektoren. Letzteren Bezeichnungen haben sich auch — neben den Bezeichnungen eines Gewerbe- u. Berufsschullehrers — das Fortbildungsschulwesen u. die Berufs- u. Fachschulen angeglichen. Vgl. darüber hinaus, bes. über die Bezeichnungen der Vorstufen zum öffentl. Lehramte, das Schulwesen der einzelnen Länder.

7. Bezüglich der deutschen Schulen im Auslande u. der Schulen der deutschsprechenden Bevölkerung in entrissenen Gebieten s. die Art. Auslanddeutsches Schulwesen u. Minderheitsschule.

8. Zum Zweck der gegenseitigen Verständigung der Länder u. zur Beratung des Reichsministeriums des Innern über diejenigen Maßnahmen auf dem Gebiet des Schulwesens, in denen eine Einheitlichkeit notwendig oder erwünscht ist, treten die Unterrichtsminister der Länder unter dem Vorsitz des Reichsministers des Innern nach Bedarf zu Besprechungen zusammen. Das Reich hat im November 1919 den **Reichsschulausschuß** als ständigen Ausschuß für die Zusammenarbeit des Reichs mit den Unterrichtsverwaltungen der Länder unter Beteiligung der drei größten, über das ganze Reich sich erstreckenden kommunalen Verbände geschaffen. An seiner Statt ist im Herbst 1924 ein kleinerer Ausschuß von 8 Mitgliedern gebildet worden, der den Namen «**Ausschuß für das Unterrichtswesen beim Reichsministerium des Innern**» trägt. Neben dem RMin. des Innern sind vertreten: die Unterrichtsverwaltungen von Preußen, Bayern u. Sachsen durch je einen Vertreter, Württemberg, Baden, Hessen, — Thüringen, Anhalt, Braunschweig, — Mecklenburg-Schwerin, Mecklenburg-Strelitz, Oldenburg, Lippe-Detmold, Schaumburg-Lippe, — Hamburg, Bremen, Lübeck mit zusammen je einem Vertreter.

Zu den *Aufgaben* des Ausschusses gehört laut Satzung: 1. die Vorbereitung von Vereinbarungen über grundsätzl. Fragen des Schulwesens, in denen eine einheitl. Regelung erforderlich oder erwünscht erscheint, sowie die Beratung von Fragen, die sich aus der Anwendung u. Auslegung getroffener Vereinbarungen ergeben; 2. die Prüfung der Frage, inwieweit sich aus Maßnahmen eines Landes auf dem Gebiete des Schulwesens eine Rückwirkung für die andern Länder ergibt, sowie die Unterbreitung von Ausgleichsvorschlägen; 3. die Beratung des Reichsministeriums des Innern in Angelegenheiten, die zur Zuständigkeit des Reichs gehören, u. die Vorbereitung solcher Angelegenheiten, die im Wege der Grundsatzgebung des Reichs zu regeln sind.

Der Ausschuß hat sich bereits verdient gemacht durch die Verhandlungen, die zu den Ländervereinbarungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse vom 19. XII. 1922 (über die Zulassung von Aufbauschulen vom 19. XII. 1922 u. von Deutschen Oberschulen vom 28. III. 1925) führten. — Wenn sich auch einzelne Länder nicht völlig zur Durchführung der dort aufgestellten Grundsätze bekennen, so hat der Ausschuß doch das Verdienst, daß er die wissenschaftlich-praktisch geforderte Vermehrung der Typen der Studienschulen in geordnete Bahnen gelenkt hat. Vgl. auch Art. Zentralismus u. Föderalismus.

VI. Kritik: Wie alles von vielerlei Kräften bestimmte u. mancherlei Motiven geformte geschichtl. Gewordene kann auch das Schul- u. Erziehungswesen D.s nur schwer einer gerechten Kritik unterzogen werden. Doch lassen sich vom rein päd. Standpunkte aus einige berechtigte Bedenken vorbringen.

Der Eintritt in die Grundschule geschieht leider in einzelnen Gegenden noch immer vor dem vollendeten 6. Lebensjahre. Eine Hinausschiebung der Schulaufnahme bis zum 7. Jahre erscheint wünschenswert, solange nicht die notwendige Gesamtreform des Volksschulwesens durchgeführt wird. Eine solche müßte vor allem eine andere Verteilung der Ziele u. Schulbesuchsjahre zwischen Volksschule u. Berufsschule bringen u. die angebahnte Dreiteilung in einen vorbereitenden Teil (Kindergarten, Anfangs- u. Grundschulunterricht), Hauptteil (mit gehob. Zielen u. teilw. Fachunterricht) u. berufsvorbereitenden Teil durchführen. Die Volksschulen auf dem Lande sind trotz hoher Schülerzahlen vielfach noch ungeteilt; auch in Großstädten ist die Besetzung der Einzelklassen oft viel zu hoch.

Durch Ausbau der Fortbildungsschule, Hebung der Volksschule u. a. müssen alle Bestrebungen, eine bessere, aber nicht gelehrte Bildung für den Arbeiter u. Handwerker zu gewinnen, gefördert werden. Nur so ist der Gefahr, daß Knaben u. Mädchen durch mehrjährigen Besuch der Studienschulen handwerksunwillig werden, zu begegnen.

Die Mannigfaltigkeit der Formen der höheren Lehranstalten ist auf die Dauer wohl kaum aufrechtzuerhalten. Eine Vereinheitlichung auf 2—3 Vollanstaltstypen u. die entsprechenden Pro- bzw. Aufbauschulen sollte in die Wege geleitet werden. Da sich z. Z. auch in naturwissenschaftl. Kreisen eine Wendung zum internationalen Latein vollzieht, könnte vielleicht dem Gedanken eines gemeinsamen Unterbaus auf dieser Grundlage nähergetreten werden.

Dem massenhaften Zugang zur höh. Schule ist mit päd. Mitteln allein nicht zu begegnen.

Die Studienschulen leiden noch immer an Stoffüberfüllung, aber mehr an der Zahl der Fächer, als an den Forderungen der Einzeldisziplin. Eine Beschränkung auf weniger Hauptfächer müßte Gelegenheit zur Vertiefung geben. Durch rechtzeitige Reform des Prüfungs- u. Berechtigungswesens (s. d.) wäre dem — oft maßlos übertriebenen — Kampfe gegen diese notwendigen Übel zu begegnen gewesen.

Im ganzen muß sich der Deutsche von dem Glauben frei machen, daß man alles, was man je im Leben vielleicht einmal brauchen könnte, auf der Schule gelernt haben müsse, daß eine Schule «fertige» Menschen mit «abgeschlossener» Bildung entlassen solle, müsse oder könne. Die deutsche Schule muß Arbeitsschule in dem Sinne werden, daß sie arbeitsfähig u. -willig u. -freudig macht durch ernste Zucht auf wenigen Gebieten; daß sie eine sittl. Arbeitsgesinnung zum Wirken für sich u. an sich u. der Gemeinschaft erzeugt.

Schrifttum: Es muß in erster Linie verwiesen werden auf die Artikel über die einzelnen Schularten u. Länder u. das dort angegebene Schrifttum. Hierzu noch: F. Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtl. Entwicklung I (⁶1928); — Gesch. des gelehrten Unterrichts (2 Bde. ³1919/21); A. Messer, Pädagogik der Gegenwart (1926); A. Fischer, Aufgabe u. Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Kriege (1916); — Die Entwicklung der deutschen Schulgesetzgebung seit 1918, in: Päd. Kongreßblätter (H. 3/6, 1925; wichtigste, auch Vergleiche mit dem Ausland ziehende Darstellung); — Der Zusammenhang von Weltlage u. Erziehungsproblem in der Gegenwart, in: Die Erziehung, Jhrg. 3, H. 1 (1927); J. Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg (1916); J. Dolch, Abriß der deutschen Schulgeschichte, in: E. Abb, Gesch. der Pädagogik (1927) 194 ff.; Die deutsche Schulreform, hrsg. vom Zentralinstitut für Erz. u. Unterr. (1920); A. Fischer u. E. Spranger, Jugendführer u. Jugendprobleme (1924); C. H. Becker, Kulturpolit. Aufgaben des Reichs (1919); W. Hellpach, Die Wesensgestalt der deutschen Schule (²1926); — Prägung (1928); W. Hafa, Führer durch das priv. Unterrichts- u. Erziehungswesen Deutschlands (1924); E. Spranger, Die Verschulung Deutschlands (1929, aus: Die Erziehung, Jhrg. 3, H. 5, 1928); P. Ruehlmann, Das Schulrecht der deutschen Minderheiten in Europa (1926); Wasburne-Wolsey-Stearns, New Schools in the Old World (Neuyork 1926); F. X. Eggersdorfer, Das reichsdeutsche u. österreich. Bildungswesen im Vergleich zueinander (1927); M. E. Behaeghe, Comparative Study of German and English Education (Unitas VII, n. 4, Manila 1928); Die Theorie der Schule u. der Schulaufbau (Handbuch der Päd., hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat IV [1928], mit Lit. zu den einzelnen Schularten). — Zum deutschen Schulwesen erschienen *Jahrbücher* unter verschiedenem Titel: Jahrb. 1913 (I) der preuß. Auskunftsstelle für Schulwesen; Jahrb. 1920 (II), 1921 (III), 1922 (IV) als Jahrbücher des Zentralinstituts für Erz. u. Unterr.; Jahrb. 1925 (V): Das deutsche Schulwesen, hrsg. vom Reichsmin. des Innern mit dem Zentralinst. für Erz. u. Unterr.; Das deutsche Schulwesen, Jahrb. 1927 (VI), ebd. Dieses Werk ist die unentbehrl. Grundlage jedes weiteren Studiums. Der Teil von E. Löffler, Der Aufbau des öffentl. Schulwesens in D., ist auch einzeln erschienen (1928); *Zeitschriften* s. Art. Zeitschr., päd.; *Statistiken:* Verschiedene Jahrgänge des polit. Almanachs, insbes. aber: Statist. Jahrb. für das Deutsche Reich, hrsg. vom Statist. Reichsamt, zuletzt Bd. 48, S. 403—414 (1929), u. Quellennachweis früherer u. anderer Statistiken S. XLIII.

(V. 8. *J. Spieler.*) *J. Dolch.*

Deutschunterricht u. Deutschkunde.

[D. = Deutschunterricht, DK. = Deutschkunde.]

A. Allgemeines. I. Deutschunterricht: D. in deutschen Schulen gibt es seit der Zeit, als das regere Wirtschaftsleben des Bürgertums der deutschen Städte in der 2. Hälfte des Mittelalters die deutsche Sprache zur Verkehrs- u. Geschäftssprache macht, u. als infolgedessen der Bürger das prakt. Bedürfnis empfindet, Briefe, schriftl. Mitteilungen, Rechnungen u. dgl. in dieser Sprache lesen u. schreiben zu können. Die deutschen Stadtschulen des späteren Mittelalters sind es, die sich dieser Aufgabe annehmen. Auch die lateinischen Stadtschulen, die sich in ihrer Lehrordnung ganz an das Vorbild der Kloster- u. Domschulen halten, also in erster Linie u. fast ausschließlich die traditionellen Bildungsinhalte vermitteln, deutsche Sprache nur als Mittel zum Verständnis des Lateinischen heranziehen, können sich auf die Dauer den prakt. Bedürfnissen vieler Schüler nicht entziehen u. geben deutschen Unterricht, lehren lesen u. schreiben. Lediglich zivilisatorische Bedürfnisse sind es also, die der deutschen Sprache in den Schulen Eingang verschaffen. Auch als das deutsche Geistesleben des Mittelalters (höfische Dichtung, Mystik usw.) geistige Güter hervorbringt, die einen wertvollen Bildungsinhalt abgegeben hätten, beschränkt sich der D. in den Schulen auf die Vermittlung elementarer Fertigkeiten. Nicht anders der D. in den ländl. Volksschulen, die vom Ausgange des Mittelalters bis zum Ende des 18. Jahrh.s allmählich entstehen.

Als aber die Blüte des deutschen Geisteslebens im 18. Jahrh. gehaltvolle u. vollendete Werke hervorbringt, als eine deutsche Bildung Gestalt gewinnt u. infolgedessen ein deutsches Nationalbewußtsein erwacht, reift allmählich auch die Erkenntnis, daß die Jugendbildung in Deutschland nicht mehr an den nationalen Geistesgütern vorbeigehen kann. 1766 gibt der österreichische Jesuit *Joh. Mich. Denis* eine Sammlung kürzerer Gedichte

aus den neueren Dichtern Deutschlands zum Gebrauche der Jugend heraus, zwei Jahre später sein Ordensgenosse *Ign. Weitenauer* eine ähnl. Sammlung; es entstehen also die ersten deutschen Lesebücher für höhere Schulen. Dreißig Jahre später (1796) spricht *Herder* in einer seiner Schulreden den Gedanken aus, daß deutsche Jünglinge sich die Dichter der Nation zu eigen machen, an ihren Werken ihre Gesinnung u. Sprache bilden müssen. In den zwei ersten Jahrzehnten des 19. Jahrh.s werden diese Ideen zum Programm der deutschen Schulmänner. Die Lesebücher von *Hiecke, W. Wackernagel* u. a. helfen zu seiner Verwirklichung. *Hieckes* Buch «Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien» (1842) zeigt die Wege zur Weiterentwicklung des Unterrichts.

Im Unterricht der Volksschulen vollzieht sich der Wandel der Dinge etwas später. Solange er ein Kampf gegen das Analphabetentum ist, wird das Hauptgewicht auf die äußern Fertigkeiten gelegt. In dem Maße aber, in dem die Volksschule ihre Bildungsziele vertiefen u. erweitern kann, in dem Maße ferner, in dem durch die Schöpfungen der deutschen Literatur, durch die Sammlung u. literarische Gestaltung deutscher Volksdichtung *(Grimm, Brentano, Arnim, Schwab, Simrock)* ein kindertüml. Bildungsgut bereitgestellt wird, sieht allmählich auch die Volksschule ihre Aufgabe darin, Sprachverständnis zu entwickeln u. Sprachfertigkeit zu fördern sowie die Jugend zur Freude an deutscher Art u. Dichtung zu erziehen, gewinnt auch das Volksschullesebuch literarischen Charakter. Die heute etwa in den *preuß.* Schulen für den D. der Volksschule u. den der höheren Schulen amtlich aufgestellten Bildungsziele («Richtlinien») sind nicht mehr im Wesen, sondern nur dem Grade nach voneinander verschieden. Daß dem D. der Volksschule, entsprechend seiner größeren Bedeutung für diese Bildungsstufe, eine größere Zahl von Stunden zugewiesen ist, versteht sich von selbst.

Der D. nimmt auch in den Schulen der *deutschen Minderheiten* außerhalb des Reiches u. in den Schulen *anderer Länder* fortgesetzt zu an Bedeutung u. Umfang. Die deutsche Sprache u. der Unterricht in ihr haben etwa in den Ostseestaaten (mit starken deutschen Minderheiten), in den geschlossenen deutschen Siedlungen *Rußlands, Rumäniens* (Banat, Siebenbürgen usw.) mehr Bewegungsfreiheit als vor dem Kriege. In dem Völkergemisch der österreichischen Nachfolgestaaten ist die deutsche Sprache das Hauptverständigungsmittel, u. entsprechend gewinnt der D. an Boden. Daß in *Polen* angesichts der Unterdrückung des Polnischen im alten Deutschen Reiche die Lage der deutschen Minderheit weniger günstig ist, kann man leicht begreifen. Deutsche Schulen werden gehemmt u. unterdrückt. Doch ist die Zahl der Polen, die Deutsch lernen, wesentlich größer als die der Deutschen, die Polnisch lernen. Die deutsche Sprache ist bevorzugte Fremdsprache in den *skandinav.* Ländern u. in den Niederlanden. Sie gewinnt an Beachtung in *Amerika* u. selbst in den *roman.* Ländern, namentlich in Frankreich, wo nicht nur die junge Kaufmannschaft mit wachsendem Eifer sich am deutschen Unterricht beteiligt, sondern auch die geistigen Kreise des Landes der deutschen Sprache, Literatur u. Wissenschaft ein immer stärker werdendes Interesse entgegenbringen.

II. Deutschkunde: Die Bestrebungen der Gelehrten u. Schulmänner (vereinigt seit 1913 im «*Deutschen Germanistenverband*», der 1920 in die «*Gesellschaft für deutsche Bildung*» umgewandelt wurde), die darauf abzielten, dem Unterricht in der Muttersprache die ihm zukommende Stellung zu verchaffen, gerieten in den letzten Jahrzehnten in ein neues Stadium. Je mehr die deutsche Altertumskunde, die deutsche Literatur- u. Kulturgeschichte sich entfalteten in der Sicherheit ihrer Methoden u. der Fülle ihrer Ergebnisse, je deutlicher u. überzeugender sie das Bild des Wesens u. Werdens der deutschen Volkspersönlichkeit darzustellen vermochten, um so mehr gewann diese Arbeit an Bedeutung für die deutsche Bildung, um so verpflichtender wurde die Kunde von deutscher Art für das Bildungsstreben der Glieder des Volkes. Was im Laufe eines Jahrh.s *Herder* u. die *Romantiker*, die *Görres* u. *Grimm, Lachmann* u. *Uhland, Hildebrand* u. *Riehl, Scherer* u. *Burdach* u. ihre zahlreichen Jünger in der Sammlung, Erforschung u. Deutung der Schöpfungen des deutschen Volksgeistes, seiner Sprache u. Dichtung, seines Rechts u. seiner Sitte hervorgebracht hatten, das rundete sich immer mehr zu einem umfassenden Bilde der deutschen Volksart. Die DK. in dem ganzen Reichtum ihrer Ergebnisse verlangte die Beachtung derer, die für die Erziehungsarbeit an der Jugend verantwortlich sind. Ihre Forderungen wurden unterstützt durch die prophetischen Mahner, wie *Paul de Lagarde* u. *den Rembrandtdeutschen Julius Langbehn,* die im Leben des deutschen Volkes der letzten Menschenalter ein Abirren von seinem Wege sahen u. es zur Selbstprüfung, zur Rückkehr auf den eigenen Weg anzuhalten suchten. Die Katastrophe des Weltkrieges u. der nachfolgende deutsche wirtschaftl. Zusammenbruch verschafften diesen Forderungen eine solche Resonanz, daß der Gedanke eines umfassenden deutschkundl. Unterrichts, einer planmäßigen Konzentration aller Fächer, die zur Kenntnis des deutschen Wesens beitragen können, sich endgültig durchsetzte, daß diese Fächer zu den Kernfächern des Unterrichts der höheren Schulen erklärt wurden, u. daß endlich eine neue Schulform geschaffen wurde, die Deutsche Oberschule (s. d.), in der die DK. als Hauptbildungsgut der besondern Bildungsform ebenso das Gepräge gibt, wie die klassischen Sprachen auf dem Gymnasium, die westeuropäischen Sprachen u. Kulturen auf dem Realgymnasium, Mathematik u. Naturwissenschaft auf der Oberrealschule. Die Wissenschaft vom Deutschtum, die also in ihrem weitesten Umkreis Sprachwissenschaft, Literaturgeschichte, Volkskunde, Altertumskunde u. Vorgeschichte, Gesellschaftskunde u. Rechtsgeschichte, Kulturgeschichte

(insbes. Erziehungsgeschichte, Kunst- u. Musikgeschichte), auch Religionsgeschichte u. Philosophie umfaßt, kehrt in den deutschkundl. Fächern des Unterrichts der höheren Schulen wieder: Geschichte u. Erdkunde, Religion, auch Zeichen-, Musik- u. Kunstunterricht. «Die Bildungseinheit aller Schulen im deutschen Bildungsgute ergibt» also den «idealen Zielpunkt für die unterrichtl. Gesamtarbeit» (s. preuß. Richtlinien, 1. Tl., S. 4).

So wertvolle unterrichtl. Weisungen der deutschkundl. Konzentrationsgedanke in sich schließt, so sehr man die Herausstellung eines Zielpunktes für die Gesamtarbeit bejahen muß, so ist die starke Betonung des deutschkundl. Prinzips nicht ohne Gefahren für den D. Leicht führt sie zu der Auffassung, daß jegliches deutsche Bildungsgut, insbes. auch das dichterische Kunstwerk, in erster Linie als Dokument der DK., also in seinem kulturgeschichtl. Quellenwert angesehen, ausgewählt u. demnach auch behandelt wird. Es muß unbedingt als wertvolle Frucht der kunsterzieherischen Bewegung festgehalten werden, daß jedes dichterische Kunstwerk zunächst u. zumeist seines künstlerischen Eigenwertes wegen, seiner Wirkungskraft auf die Empfänglichkeit der Schüler wegen darzubieten ist, erst in zweiter Linie wegen seines Quellenwertes. Je absichtsloser die Wirkung auf den Schüler, je unreflektierter sein Genuß, um so stärker die Bildungswirkung im Sinne der Erziehung zu deutscher Art.

III. Deutschtum u. christliche Bildung u. Erziehung: Das Verlangen nach weitestgehender Berücksichtigung u. Auswertung des deutschen Kulturgutes für die Bildungsarbeit der Schulen gründet bei einem Teil derer, die es aussprechen, auf einer Voraussetzung, die die christl. Pädagogik nicht gelten lassen kann: auf der Voraussetzung nämlich, daß der Erziehung zum Deutschtum jedes andere Erziehungsziel unterzuordnen sei, daß mit diesem Ziele das christl. Bildungsideal unvereinbar sei, daß darum die in unsern Schulen noch immer gepflegte Einführung in die Gedankenwelt der Bibel unbedingt abzulehnen sei. Es sind zumal die völkisch orientierten Gruppen, die mit leidenschaftl. Heftigkeit den Rel.-U. im christl. Geiste als ein verhängnisvolles Abirren von dem Wege zum echten Deutschtum bekämpfen, die die Bibel, zumal das Alte Testament, aber auch die Briefe Pauli, unbedingt als Bildungsgut für die deutsche Jugend verwerfen. Demgegenüber hält die christl. Pädagogik die Erziehung zu wahrem Deutschtum u. echtem Christentum nicht für unversöhnl. Gegensätze. Christl. Lehre, Sitte u. Heilsordnung ist an sich übernational; aber sie läßt völkische Eigenart nicht nur gelten, sondern bejaht die Volkstumswerte u. gibt ihnen religiöse Weihe. Sitte u. Sprache des Volkes sind ihr Werte, die zu pflegen sind, weil ihre Verkümmerung auch die natürl. Grundlagen religiösen Lebens bedroht. Was die Angriffe auf die Bibel angeht, so liegt es ihr fern, die zeitl. u. räuml. Gebundenheit mancher ihrer Teile zu verneinen. Aber die Bibel ist ihr gleichwohl die Urkunde der göttl. Offenbarung, die sich in ihrem religiösen Gehalt an alle Völker u. Zeiten wendet. Der Christ erblickt in der Geschichte des deutschen Volkes den Beweis, daß das deutsche Volk durch die Aufnahme des Christentums zur schönsten Entfaltung seiner tiefsten Naturanlagen angetrieben wurde. In der besondern deutschen Auffassung u. Darstellung der christl. Gedankenwelt durch Dichtung u. bildende Kunst tritt uns eine wesenhafte u. harmon. Durchdringung deutscher Natur u. christl. Geistes entgegen. Nicht nur vom Standpunkt des Christentums, sondern auch von dem des Deutschtums aus gesehen, müssen die sog. völkischen Bestrebungen abgelehnt werden, weil sie zu einer kulturellen Verneinung unseres Volkes führen würden.

Die Beziehung zwischen Deutschtum u. christl. Bildung schließt die weitere Frage in sich, ob nicht bei der Auswahl deutschen Kulturgutes als Bildungsstoff das Ziel der christl. Erziehung ins Auge gefaßt werden müsse. Zweifellos ist diese Frage zu bejahen. Je reiner u. stärker christl. Denken u. Fühlen in einem dichterischen Werke verkörpert ist, je klarer der Dichter die Dinge der Welt im Lichte der göttl. Offenbarung schaut, um so mehr wird die Bildungswirkung beim aufnehmenden Schüler dem christl. Bildungsideal entsprechen. Diese Erwägung darf freilich nicht dazu führen, die Dichtung als Bildungsgut ausschließlich oder doch einseitig nach ihrem weltanschaul. Gehalt zu bewerten. Denn dieser wird nur dann erlebnisstark auf die Seele des Aufnehmenden wirken, wenn er aus starkem dichterischen Erlebnis u. in einer Sprache gestaltet ist, die das Ohr u. Gemüt des Lesers unserer Tage trifft. Es kann sich also nicht darum handeln, wohlgemeinte, aber matte Tendenzdichtungen zu kanonisieren oder längst verklungene, heute unwirksame Werke auszugraben, die nur noch historisches Interesse zu werben vermögen. Man kann u. darf nicht daran vorbeisehen, daß zum klassischen Bildungsgut auch solche Werke gehören, die nicht aus dem Nährboden christl. Weltanschauung erwachsen sind. Die Idee christl. Bildung aber enthält die Forderung, daß solche Werke vom christl. Standpunkt aus zu werten sind; sie erlaubt auch, daß ihnen eine christl. Sinnesdeutung gegeben wird, wenn damit der Wahrheit nicht Gewalt angetan wird.

B. Für die männliche Jugend. I. In der Volksschule: 1. Was dem D. in der Volksschule, der in Übereinstimmung mit den gesicherten Ergebnissen der didaktischen Bewegungen des letzten Menschenalters gestaltet

wird, das besondere u. neue Gepräge verleiht, das ist seine größere Lebensnähe, seine bewußtere Kindertümlichkeit, seine Bewegungsfreiheit gegenüber einer starren Methodengerechtigkeit. Das kommt am deutlichsten zur Geltung im Anfangsunterricht (s. d.), der als Gesamtunterricht (s. d.) in weitgehender Berücksichtigung der vorschulischen freien, lebbaft tätigen, spielenden Art des kindl. Lernens von einer strengen Scheidung der Fächer absieht u. die Übungen im Sprechen, Schreiben u. Lesen an den heimatkundl. Anschauungsunterricht, an die Mitteilung von Erlebnissen u. Beobachtungen des Kindes in seiner heimatl. Umwelt, zwangslos anschließt. Er ist beherrscht von dem Grundsatz, dem Kinde starke, gemüthaft wirkende Eindrücke zu vermitteln u. es zu ihrer Gestaltung, zum Ausdruck mit sprachlichen, mimischen, zeichnerischen Mitteln anzuregen. Er beachtet u. verwertet den geistigen Besitz, den das Kind in die Schule mitbringt, u. benützt daher auch die *Mundart* (s. d.) als Mittel der Verständigung. Rein technisch-methodische Fragen, etwa die, wann mit den Übungen im Schreiben u. Lesen begonnen wird, ob man mit der Blockschrift (Antiqua) oder der deutschen Schreibschrift beginnt, sind von untergeordneter Bedeutung. Stets aber schwebt das Ziel vor, die Schrift möglichst früh als erfüllte Form *(Willmann)* erleben, die Schüler erkennen zu lassen, daß die Schrift das Zeichen für das Wort, der Schlüssel zu einem Gedankeninhalt ist. Daher bieten die *Fibeln* (s. d.) nicht so sehr Übungen zur Förderung der techn. Lesefertigkeit (die zweckmäßig vom Lehrer zusammengestellt u. an die Tafel geschrieben werden), sondern alsbald zusammenhängende, für das Kind interessante Lesestoffe, die im Anschluß an künstlerisch wertvolle, technisch gut vervielfältigte Bilder aus der Erlebniswelt des Kindes geboten werden. Die moderne Fibel ist also dem Kinde ein fesselndes, farbenfrohes Bilder- u. Lesebuch. Die Lesestoffe werden, sobald die techn. Lesefertigkeit der Schüler es zuläßt, aus dem Schatze der kindertüml. Dichtung genommen: Kinderreime u. Lieder wechseln mit Märchen, Sagen, Legenden. Doch gelten diese nicht nur als Stoffe für Leseübungen, sondern als geistige Güter, als Gaben, deren Besitzergreifung dem Kinde Freude macht u. es an dem Denken u. Fühlen seines Volkes Anteil nehmen läßt. Daher treten schon in den Grundschuljahren neben das *Lesebuch* oder an seine Stelle kleine *Einzelschriften* oder in sich geschlossene Sammlungen mit Reimen u. Liedern aus «Des Knaben Wunderhorn» oder mit Gedichten von Güll, Hey u. a., mit *Märchen* oder *Sagen* von Grimm, Bechstein, Zingerle, Haltrich u. a. — Die mannigfaltigen Übungen im Sprechen, im Erzählen u. Aufsagen, das Lesen in der Klasse u. die häusl. Lesung sind die wirksamsten Mittel, um die Kinder zum richtigen Gebrauch u. zum Verständnis der Schriftsprache zu führen. Diesem Ziele dienen besondere Sprachübungen, die etwa im dritten Schuljahr einsetzen u. hauptsächlich solche Sprachformen berücksichtigen, die von den Kindern in Abhängigkeit von der Mundart entweder überhaupt nicht oder falsch gebildet werden. Die Sprachübungen verfolgen den weiteren Zweck, grundlegende Kenntnisse aus der Sprachlehre zu vermitteln, die für den Elementarunterricht der höheren Schulen in fremden Sprachen, für einen weitergehenden Sprachlehreunterricht der Volksschule u. für die Begründung des Rechtschreibeunterrichts notwendig erscheinen. Sie haben dann Wert, wenn sie immer von der eigenen sprachl. Betätigung des Kindes, von Lebensgebieten, nicht von Regeln ausgehen. Sie müssen stets die noch schwach entwickelte Fähigkeit des Kindes zu abstraktem Denken berücksichtigen: die Aufgaben dürfen nicht von außen her, etwa von zu weit gehenden Wünschen der höheren Schulen, gestellt werden, weil sie sonst die Fassungskraft des Durchschnitts der Schüler übersteigen. — Die Rechtschreibung wird ebenfalls am wirksamsten gefördert, wenn die besondern Übungen nicht von einem System ausgehen, sondern sich an die allgemeine sprachl. Entwicklung des Kindes anlehnen, wenn sie die Übungen im Lesen u. Schreiben, insbes. die Übungen zur Förderung des schriftl. Gedankenausdruckes (s. Art. Aufsatz u. -unterricht) begleiten. Gewöhnung an deutl. Aussprache, bewußtes Sehen u. Auffassen der Wortbilder, die die jeweilige sprachl. Betätigung dem Kinde vor Ohr u. Auge führen, verständiges Abschreiben, sorgfältig vorbereitetes Aufschreiben vermitteln jenen Grad von Sicherheit der Rechtschreibung, der in der Grundschule angestrebt werden muß.

2. In den oberen Jahrgängen werden die Ziele des D.s in der bisherigen Richtung stufenmäßig weitergesteckt. Auch hier gilt der Satz, daß der D. nicht für sich allein dasteht, sondern in enger Verbindung mit den andern Fächern an der allgemeinen sprachl. Förderung der Kinder, an der Vertiefung ihres Sprachverständnisses, der Verfeinerung des Sprachgefühls, der Erhöhung der Sprachmächtigkeit arbeitet. Insbes. wird die Sprachfertigkeit durch den Unterricht in den Fächern gesteigert (Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Biblische Geschichte), in denen sich vielfältige Gelegenheit bietet, die Schüler zur freien u. zusammenhängenden Wiedergabe gehörter oder gelesener Gedankenreihen anzuhalten. Dafür leistet der D. den Gegendienst, daß er die Kinder anleitet, Bücher geschichtl., erd- u. naturkundl. Inhalts als Stoffquellen zu benützen; er erzieht zum lernenden Lesen. Ja, gelegentlich wächst er mit den Sach-

fächern zu einer vollständigen Einheit, zur Vaterlands- oder DK., zusammen. Die Lektüre erweitert sich durch Einbeziehungen der *Dichtungsgattungen* u. Werke, die erst auf dieser Stufe, dem Robinsonalter (vgl. Art. Literaturpäd.), dem Kinde zugänglich werden: der Schwänke, Anekdoten, Volksbücher, Novellen, Balladen u. vielleicht auch eines dramatischen Werkes. *Klassenlektüre* u. häusl. Lesung stehen in enger Verbindung, benützen die *Schülerbücherei*, aber auch die *Eigenbücherei* (s. jeweils d.) des Kindes, zu deren Anlage u. planmäßiger Erweiterung der Unterricht anregt u. anleitet. Alle diese Bemühungen zielen darauf ab, im Kinde die Freude an deutscher Art u. Dichtung, die Neigung u. die Fähigkeit zu immer wiederkehrendem bildenden Umgange mit dem guten Schrifttum zu wecken. — Die stetig weiterschreitende Lesung bewirkt eine fortwährende Erweiterung des kindl. Sprachschatzes, von dem mit Bewußtsein Besitz ergriffen wird. Die Kinder werden angeleitet, sich bei der häusl. Lesung die unbekannten Wörter zu merken, das Wörterbuch zu benützen oder in der Schule nach dem Sinn des Unverstandenen zu fragen. So führt die Lektüre immer wieder zu sprachl. Betrachtungen. Der besondere Unterricht in der Sprachlehre dient nicht nur der Förderung der Sprachrichtigkeit, knüpft nicht nur an unvollkommene oder falsche Sprachformen an, die der Schüler im mündl. u. schriftl. Gedankenausdruck anwendet, vermittelt nicht nur die Kenntnisse aus der Satzlehre, die eine bewußte Zeichensetzung (Interpunktion) begründen, sondern sucht nach *Hildebrands* Weisung, durch Betrachtung u. Bildung von Wortfamilien, durch Eingehen auf den Bedeutungswandel ein tieferes Verständnis der *Wortbedeutung* (s. Art. Etymologie), eine Öffnung des Sinnes für das innere Leben der Sprache einzuleiten. — Dabei kann man nicht ganz am *Lehn-* u. *Fremdwort* vorübergehen. So berechtigt, ja notwendig es ist, die Schüler dahin zu führen, daß sie den übermäßigen Gebrauch der Fremdwörter als eine Modesache ablehnen u. jedes entbehrl., durch ein gutes deutsches Wort übersetzte Fremdwort vermeiden, so bringt es die moderne Zivilisation mit sich, daß für bestimmte Erzeugnisse der Technik Namen gefunden u. verbreitet werden, die Weltgeltung erhalten. Außerdem sind infolge kultureller Berührungen unseres Volkes mit andern Nationen Fremdwörter in die Sprache eingedrungen, für die wir keinen gleichbedeutenden, also auch nicht gleichwertigen Ersatz haben. So ergibt sich für die Schule die Aufgabe, die gebräuchlichsten der unentbehrl. Fremdwörter nach ihrem Sinn, womöglich auch nach ihrer Herkunft zu erklären u. ihre besondere, von den Regeln der deutschen Rechtschreibung abweichende Schreibung einzuprägen u. zu üben. Die wünschenswerte, ja notwendige Sicherheit in der Rechtschreibung (Orthographie) wird weniger durch einen besondern Rechtschreibeunterricht erzielt (Beweis: in wenig gegliederten Schulen, die nur geringe Zeit für planmäßigen Rechtschreibeunterricht aufbringen können, sind die Schüler in der Rechtschreibung durchweg besser gefördert als in vielklassigen Systemen, weil dort infolge der vielen Unterrichtsabteilungen viel mehr zur schriftl. Darstellung angehalten wird!), als vielmehr dadurch, daß die Schüler bei allen schriftl. Übungen, zumal bei den regelmäßigen Niederschriften angehalten werden, auf die Rechtschreibung zu achten. Damit ist nichts gegen die Forderung gesagt, daß die besondern Schwierigkeiten der deutschen Rechtschreibung in planmäßiger Anordnung behandelt, daß die wichtigsten Regeln erarbeitet u. in fleißiger Übung angewandt werden. — Die Fähigkeit des schriftl. Ausdrucks (vgl. Art. Aufsatz) wird um so wirksamer gefördert, je frühzeitiger u. stetiger die Schüler im Anschluß an die Übungen im mündl. Ausdruck u. an den gesamten Unterricht angeleitet werden, Gesehenes, Erlebtes, Erlesenes in schlichter, ungezwungener Form sprachlich zu gestalten u. niederzuschreiben. Mit besondern Aufsatzübungen, mit dem Eintragen solcher Niederschriften in ein besonderes Heft, die auch eine pflegl. Behandlung der äußern Momente zum Ziele haben (Raumverwendung, Schrift u. dgl.), beginnt man in der Regel nicht vor dem 4. Schuljahre. Gegen Abschluß der Schulzeit werden zumal die Formen schriftl. Darstellung geübt, die im prakt. Leben häufiger angewandt werden (Brief, Geschäftsaufsätze, Ausfüllung von Vordrucken).

II. In Berufs-, Fach- u. Fortbildungsschulen: Einen gesonderten D. kennen diese Schulen, ganz gleich ob es sich um kaufmänn., gewerbl. oder ländl. handelt, nicht. Während die frühere Fortbildungsschule eine Vertiefung u. Erweiterung der Allgemeinbildung erstrebte, legt die heutige Berufsschule das Hauptgewicht auf die berufl. Ausbildung. Im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts steht die *Berufskunde* (s. d.), die in der gewerbl. Berufsschule Fachkunde, Fachzeichnen, Fachrechnen, Buchführung u. Schriftverkehr umfaßt; damit eng verbunden ist die *Staatsbürgerkunde*. In den kaufmänn. u. ländl. Berufsschulen gestaltet sich der Unterricht in ähnl. Weise, nur daß die kaufmänn. u. landwirtschaftl. Gesichtspunkte in den Vordergrund rücken. Wie weit innerhalb dieses Rahmens noch Raum ist für den D., sagen die Lehrplanbestimmungen des preuß. Ministers für Handel u. Gewerbe vom 1. VII. 1911, die heute noch für die gewerbl. u. kaufmänn. Berufsschulen Geltung haben, u. die bayer. L. O. für die Volks- u. Berufsfortbildungsschulen von 1922 («Übungen im Lesen u. im schriftl. Ausdruck»).

Hiernach wird Lesen nur noch in Vor- u. Hilfsklassen als bes. Fach betrieben, also in Klassen, in denen diejenigen Schüler sitzen, die das Ziel der Volksschule nicht erreicht haben oder aus der Hilfsschule entlassen sind. In der Berufs- u. Bürgerkunde ist die freie mündl. Behandlung u. die sich anschließende schriftl. Übung die Regel. Gelesen werden die im bürgerl. u. geschäftl. Leben gebräuchl. Vordrucke u. Schriftstücke (Verträge, Satzungen usw.). Belebung u. Ergänzung findet der Unterricht durch das gelegentl. Lesen kurzer zusammenhängender Darstellungen über Verhältnisse, Vorgänge u. Personen des Berufs- u. Staatslebens. Ein *Lesebuch* wird nicht sehr häufig benutzt. Ein gutes Lesebuch — vorläufig mangelt es noch daran — würde ohne Zweifel gute Dienste leisten. Mit Erfolg zu verwenden sind Lesebogen, z. B. die von Beltz (Langensalza), u. die Heftchen der Deutschen Jugendbücherei, des Deutschen Gutes, Schaffsteins Blaue u. Grüne Bändchen usw. (s. Art. Schul-, Schüler- u. Jugendbücherei).

Ein systematischer Unterricht in Sprachlehre u. Rechtschreibung wird ebenfalls nur in der Vorstufe u. in den Hilfsklassen erteilt. Sonst werden Sprach- u. Rechtschreibeübungen nur gelegentlich vorgenommen, so bei den schriftl. Arbeiten u. beim Vortrag der Schüler. Auf die Erklärung u. Verdeutschung der im gewerbl. u. kaufmänn. Leben übl. Fachausdrücke u. Fremdwörter ist bes. Gewicht zu legen.

Was die *schriftl. Arbeiten* anbetrifft, so heißt es in den Lehrplanbestimmungen von 1911: «Die Schüler sollen lernen, die wichtigsten im bürgerl. u. geschäftl. Leben vorkommenden schriftl. Arbeiten vollständig u. ohne wesentl. Fehler anzufertigen u. sich über Dinge ihres Erfahrungskreises klar u. bestimmt auszudrücken». Es ist selbstverständlich, daß sich diese Arbeiten eng an die Berufs- u. Bürgerkunde anschließen. Geschrieben werden Briefe u. Geschäftsaufsätze, die sich aus dem Verkehr mit Kunden u. Lieferanten, den Behörden, dem Gericht, der Post u. Eisenbahn, aus Arbeits-, Werk- u. Versicherungsverträgen, aus Kauf- u. Schuldverhältnissen ergeben. Außer diesen Geschäftsbriefen u. -aufsätzen werden kürzere u. längere freie Niederschriften aus den im voraufgegangenen Unterricht behandelten Stoffgebieten angefertigt.

Wie wir sehen, ist hier das Gebiet des D.s sehr eng umgrenzt u. beschränkt sich im allgemeinen auf das rein Berufliche. Eine Einführung in die schöne Literatur kennt der amtl. Lehrplan nicht. Wohl «sind die Schüler anzuregen, in ihrer freien Zeit gute Bücher (vor allem aus der Schulbücherei) zu lesen», aber es wird nicht bedacht, daß ohne geeignete Anleitung, ohne ernste Beschäftigung mit literarischen Dingen das planlose Lesen zu nichts Gutem führen kann. Auch freiwillige Kurse, Literaturzirkel in den Jugendvereinen u. ähnl. Unternehmungen können die Berufsschule in ihrer kulturellen Aufgabe nicht ersetzen. So kommt es, daß die Schätze unseres literarischen Kulturgutes der werktätigen Jugend fast vollständig verborgen bleiben. Es mehren sich die Stimmen, die auf die großen Gefahren hinweisen, die das Utilitätsprinzip für die Berufsschule hat. *Hellpach* erinnert in seinem Buche: «Die Wesensgestalt der deutschen Schule» ([2]1926) an den Spruch, den der Negerführer Booker Washington über eine Schreinerfachschule setzte: «Hier sollen nicht Menschen zu Schreinern, sondern Schreiner zu Menschen gemacht werden». Von diesem Bildungsziel sind die deutschen Berufs- u. Fortbildungsschulen, von den reinen Fachschulen (Baugewerksschulen, Maschinenbauschulen usw.) ganz zu schweigen, noch weit entfernt. — Zum Glück ist die deutsche Berufs- u. Fortbildungsschule noch jung u. in ihrer Organisation u. ihrem innern Leben nicht so verknöchert, daß sie nicht Leiter u. Lehrer — wenn sie die geeigneten Persönlichkeiten sind — die Möglichkeit gäbe, mehr als bisher DK. zu betreiben, die Muttersprache zu pflegen u. die deutsche Dichtung auch der werktätigen Jugend nahe zu bringen.

III. An höheren Schulen: Kein Fach des Unterrichts an höheren Schulen ist seit Kriegsende in stärkerer Umbildung begriffen als der D., nicht nur in der Methode, sondern bes. in der Zielsetzung. Der D. will nicht mehr ein Fach unter vielen, sondern das Kernstück des Gesamtunterrichts sein. Zur DK. erweitert, sucht u. erschließt er das deutsche Leben in allen seinen Erscheinungen, in Sprache, Schrifttum, Kunst, Sitte, Weltanschauung, Recht, Stammesart, Volksart, Staat, Landschaft, Wirtschaft u. Wohnung. Darüber hinaus bekundet DK. eine Einstellung; sie betrachtet alles, was mit der Jugend erarbeitet werden kann, unter dem Gesichtspunkt, Verständnis für unser heutiges Leben u. das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu wecken *(Hofstaetter)*. — Auf die Erneuerung der Behandlung des Schrifttums im D. wirkte die *Kunsterziehungsbewegung* entscheidend ein, die nachwies, daß die Werte eines Dichtwerks nicht durch Textinterpretation u. Entstehungsgeschichte, sondern allein durch Erschließung der Gestaltung gehoben werden können. Die Namen *Dilthey, Ermatinger* u. *Walzel* stellen Etappen dieser Entwicklung dar, die sich erst in dem Augenblick auf der höheren Schule auswirken konnte, als ihr die Hochschule von der neuen Bewegung erfüllte Kräfte zuschickte. — Die Reform des Aufsatzes (s. d.) nahm die höhere Schule zunächst nur zögernd u. im Gefolge der Volksschule in Angriff, ging aber dann kurz nach Kriegsschluß entschlossen eigene Wege. Die Werke von *Broder Christiansen* u. *W. Schneider* wurden richtunggebend. — Eine vierte Reformströmung, die literarisch bis jetzt noch wenig hervorgetreten ist, wendet sich der deutschen Sprachlehre zu, dem auch heute noch vernachlässigten Stiefkinde des D.s, das meist zur dienenden Magd der Fremdsprachen erniedrigt wird. Hier lautet die Forderung: Ausgehend von dem Sprechmaterial der Schüler, von Kindersprache u. Schulsprache,

gilt es, den Satzkern, insbes. den Aussagekern als den sprachl. Mittelpunkt zu erfassen, aus dem sich alle Satzgebilde mit Hilfe von Erweiterungen organisch entwickeln. — Diese u. andere Reformbestrebungen haben ihren richtungweisenden Niederschlag gefunden in den «Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen *Preußens*», auf die deshalb im Folgenden allein zurückgegriffen wird. Wo die Richtlinien zitiert werden, geschieht es in Anführungszeichen ohne weitere Angaben.

Die dem D. durch die Richtlinien zur Verfügung gestellte Stundenzahl ist unzureichend, bes. auf *Gymnasien* u. *Realgymnasien:* VI 5, V 4, IV—U II 3, O II 4, U I—O I 3 Stunden; etwas besser stehen sich *Reformrealgymnasien* u. *Oberrealschulen:* VI 6, V—IV 5, U III—U II 3, O II 4, U I 3, 4, O I 3, 4 Stunden; erst die deutschen *Oberschulen* (deren es aber in ganz Preußen nur 11 grundständige gibt) haben die Stundenzahl, die zur Erreichung der hochgesteckten Ziele der Richtlinien notwendig ist: VI 6, V—O II 5, U I—O I 4 Stunden.

1. Der D. auf der Unterstufe ist die organische Fortsetzung des D.s auf der Grundschule. Die Sprachlehre «geht aus vom Satz als organischem Gebilde, in dem alle Teile ihren Sinn durch die Beziehung auf das Ganze erhalten. Sie macht auf die Beziehungen der Zeichensetzung zum Aufbau des Satzes oder zur Verdeutlichung des Ausdruckes aufmerksam». Darüber hinaus hat die deutsche Sprachlehre die Sonderaufgabe, «dem Schüler die Grundkategorien des Sprachverständnisses zu vermitteln u. so den Grund zu legen für allen grammatikal. Unterricht in den Fremdsprachen». Hier liegt eine wesentl. Neuerung gegen früher vor, wo diese Aufgabe der ersten Fremdsprache zufiel. Neben Grammatik wird Stilkunde betrieben, die den Schüler befähigen soll, über das grammat. Richtige hinaus verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zu erkennen u. zu werten. Die sprachl. Ausdrucksmittel für die durch die Sinne einströmenden Reize werden gesammelt u. gesichtet; es wird versucht, etwas in die Plastik der Bildersprache, der volkstüml. Redensarten u. der Sprichwörter einzudringen. — Besonderer Wert wird auf *Spracherziehung* gelegt, die an die natürl. Sprachkräfte des Schülers anknüpft u. sie zu steigern sucht. Die Lautlehre, in enger Verbindung mit dem fremdsprachl. u. dem Musikunterricht, entwickelt in Atem-, Laut- u. Freisprechübungen die Sprachwerkzeuge des Körpers u. grenzt die hochdeutsche Aussprache gegen die Mundarten ab, während die eigentl. mündl. Übungen: Lesen, Erzählen, Gedichtvortrag, Berichte über Erlebtes u. Beobachtetes, Gelesenes u. Vorerzähltes Körper u. Geist zusammen anspannen. Bes. wichtig ist es, beim Schüler etwa auftretende Hemmungen zu erkennen u. zu beseitigen. Das Auswendiglernen ist gegen früher eingeschränkt u. wird mnemotechnisch unterbaut. Die schriftl. Übungen entwickeln sich aus den mündl. u. gewinnen erst allmählich innere Selbständigkeit, je mehr die Eigengesetze der Schriftsprache betont werden können. Aus dem zuerst ganz breiten schriftl. Niederschlag der mündl. Übungen gewinnt schon von der untersten Klasse an der Aufsatz besondere Bedeutung, von dem die Unterstufe aus jugendpsychol. Gründen den Phantasie- u. den Erlebnisaufsatz pflegt. Vielgestaltige Übungen zur Rechtschreibung, zur Wort- u. Satzlehre laufen nebenher. Das auf der Unterstufe zu behandelnde Schrifttum findet sich in den neuen Lesebuchausgaben nach deutschkundl. Gesichtspunkten zusammengestellt. Es geht aus von der Umwelt des Schülers, von Heimat u. Landschaft, u. wächst über Märchen u. Tiergeschichten in deutsche Vorzeit hinein, deren Mythologie im Anschluß an die im heutigen Volksleben noch wirkenden Reste behandelt wird (Geisterglauben, Hexen, Zwerge usw.). Die Quarta bietet als klärendes Gegenstück die erste Einführung in das Kulturbild des Altertums. Bei der Behandlung des Schrifttums gilt es, die Schüler einerseits zur Ehrfurcht vor dem Kunstwerk, anderseits aber auch zu persönl. Auseinandersetzung mit dem Erfaßten zu erziehen. Der Schüler muß schon auf der Unterstufe dazu geführt werden, die Eigengesetzlichkeit des Kunstwerkes aufzuspüren u. allmählich hinter dem Dichtwerk den Dichter, hinter dem Dichter den Geist der Zeit, der Menschheit, Gottes zu ahnen. Der Lehrer soll nur das darbieten, was der Schüler noch nicht leisten kann; schwierigere Gedichte wird er z. B. selbst vortragen, bei leichteren die Schüler zu selbständiger Auffassung aufmuntern. Eine festliegende Methodik zur Durchnahme von Gedichten, Märchen usw. wird heute nicht mehr anerkannt: jede Stunde bekommt ihr eigenes Gepräge durch das Zusammenwirken von Unterrichtsstoff, Klassengeist, Lehrerpersönlichkeit u. Augenblicksstimmung. Die Behandlung des Schrifttums wird ergänzt durch Kunstbetrachtung im Anschluß an Denkmäler aus Stadt u. Heimat (Kirchen, Burgen, Brunnen, Märkte usw.) oder an solche Kunstwerke, die Beziehung zum Lesestoff aufweisen *(Schwind, Richter, Spitzweg)*.

2. Die Mittelstufe, das Alter der Pubertät, ist das wichtigste in der Entwicklung des Schülers. Hier entscheidet sich, ob sein Wissen zum Können wird oder angeklebtes Stückwerk bleibt. In der Sprachlehre tritt die sprachgeschichtl. Betrachtung in den Vordergrund. «Die zusammenhängenden Belehrungen erstrecken sich nicht nur auf den Wandel der Laute, sondern auch auf den der Formen, des Satzbaues u. der Wortbedeutung; sie wollen ein Verständnis dafür anbahnen, wie die Sprache als ein sozialer Organismus, ewig sich wandelnd wie alles Lebendige, von den ältesten

Zeiten bis zur Gegenwart sich entwickelt hat u. wie sie selbst der älteste, zu jeder Zeit treueste Spiegel unseres Volkstums, seiner Geschichte u. seiner Weltanschauung ist.» Die Stilkunde betrachtet Schriftwerke vom künstler. Gesichtspunkt aus (Gedankenschärfe, Stimmungsgehalt, Lautmalerei, Tonfall, Bilder). Die mündl. Übungen schreiten allmählich zum freien, nur durch Stichworte unterstützten Schülervortrag fort, der auf dieser Stufe am besten rein sachl. Beobachtungen enthält. Die schriftl. Übungen stellen eine «planmäßige Anleitung zum Beobachten u. Darstellen von Ereignissen, Zuständen u. Menschen» dar. Dazu kommen kurze Zusammenfassungen u. sachl. Berichte über Gelesenes, sowie Übungen im Gliedern. Das Schrifttum bringt Stücke aus der Edda, den mittelhochdeutschen Epen (Stichproben aus dem Urtext werden eingemischt), den deutschen Volksbüchern, Romanbruchstücke u. Erzählungen aus dem Reich des Wirtschaftlichen u. Sozialen, der Naturwissenschaft u. Technik, der Kolonisation u. des Auslanddeutschtums (s. d.) u. sucht damit zum Verständnis des 19. Jahrh.s u. der Gegenwart hinzuführen. In der *Lyrik* werden Balladen bevorzugt, in der *Dramenlektüre* Kunstwerke, die sich mit der Gemeinschaft u. dem Verhältnis des einzelnen zu Volk u. Gesellschaft befassen. Das Lesebuch tritt auf dieser Stufe gegenüber den Einzelschriften in den Hintergrund. Die Behandlung der Wortkunstwerke (Gedicht, Epos, Novelle, Roman, Drama) geht grundsätzlich von der Gesamtbetrachtung aus. Eine kapitel- oder szenenweise Durchnahme ist unter allen Umständen abzulehnen. «Jedes Kunstwerk kann nur von innen heraus, von seinem lebendigen Mittelpunkt erfaßt werden. Ausgehend vom Motiv, vom Problem, vom Hauptcharakter, vom Erlebnis des Dichters oder von der Formgebung, wird der Unterricht den Schülern zeigen, wie aus diesem Mittelpunkt das Ganze sich gestaltet.» Auf der Mittelstufe müssen dem Schüler auch die Gesetze der *Poetik*, die Ausdrucksmöglichkeiten von *Rhythmus* u. *Reim*, die innere Form der einzelnen Kunstgattungen zum Bewußtsein gebracht werden. Gerade diesen Fragen bringt diese Altersstufe stärkstes Interesse entgegen, wenn sie nur selbst suchen darf. Die Kunstbetrachtung begleitet den Gang der Behandlung des Schrifttums vom Mittelalter bis zum 19. Jahrh.

3. Auf der Oberstufe findet die deutschkundl. Bildung, welche alle höheren Schulen zu geben bemüht sind, ihren Abschluß. Die Sprachlehre gibt eine Übersicht über die geschichtl. Entwicklung der deutschen Sprache u. ihrer Mundarten. Vom klingenden Wort ausgehend u. in ausschließl. Verbindung mit der Lektüre läßt sie mittelhochdeutsche u. auch einige althochdeutsche Texte sprechen u. verstehen lernen, ohne sich irgendwie zu einer altdeutschen Grammatik aufzublähen. Einige Ausblicke in die Philosophie der Sprache werden gegeben. Die Stilkunde führt in den Stil einiger bedeutenden Sprachschöpfer ein. Die mündl. Übungen setzen planmäßig die Übungen in der freien Rede fort, pflegen das Streitgespräch u. gipfeln im künstlerisch geformten Vortrag. Bei den schriftl. Übungen tritt die Abhandlung hinzu als Versuch, sich selbständig mit einem lebenskundl., wissenschaftl. oder künstlerischen Problem auseinanderzusetzen. In der Form ist völlige Freiheit zu lassen. An Stelle von Hausaufsätzen kann der Schüler auch eine größere Abhandlung aus einem ihm bes. liegenden Gebiet schreiben. Vom Schrifttum steht auf OII das mittelalterl. Geistesleben, auf UI u. OI der deutsche Idealismus, wie er sich einerseits bei Goethe u. Schiller, anderseits in der Romantik ausgeprägt hat, im Mittelpunkt. Aus der Überfülle nachgoethischer Literatur wird eine sorgfältige Auswahl bis zur Gegenwart führen, wobei Längsschnitte, etwa Motivverfolgung, oder Querschnitte nach Stoffen u. Problemen Richtung weisen. Bei jeder Lektüre ist die Projektion auf die Gegenwart zu ziehen; nur so wird es möglich sein, die heutige Schülerschaft in ein persönl. Verhältnis zur Dichtung vor 1900 zu bringen. Literaturgeschichtl. Belehrungen, die gelegentlich schon auf der Mittelstufe eingeflochten wurden, nehmen auch auf der Oberstufe grundsätzlich ihren Ausgangspunkt vom Einzelwerk, versuchen ein Bild entstehen zu lassen von den Erlebnissen des Dichters u. von seiner Bedeutung, ihn einzuordnen in die allgemeinen geistigen Strömungen. Die freien Arbeitsgemeinschaften (s. d.) sind bes. geeignet, solche Betrachtungen zu erweitern u. zu vertiefen. Die Kunstbetrachtung führt aus der Antike über Mittelalter u. Neuzeit zu den künstlerischen Problemen der Jetztzeit.

Es liegt im Wesen der DK., daß sie nicht nur Wissenschaft, sondern auch Leben sein will. Aller D. ist deshalb in hervorragender Weise staatsbürgerl. Erziehung, indem er die Liebe zur Heimat u. das Gefühl der Gemeinschaft mit allen Volksgenossen weckt, indem er die gerade in der deutschen Dichtung so häufigen Probleme, die aus dem Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft entspringen, positiv auszuwerten sucht. «Der D. wird endlich den Schülern zum Bewußtsein bringen, daß die großen Dichter, allem Streit der Stände, Stämme u. Konfessionen entrückt, dem ganzen Volke gehören, auch den Teilen, die heute außerhalb der deutschen Reichsgrenzen leben.»

IV. An Universitäten, Hochschulen u. Pädagogischen Akademien: Was man in der päd. Akademie (Preußens) D. nennen kann, ist einmal berufsprakt. Ausbildung (fachliche

Unterrichtslehre u. Einführung in die praktische Arbeit des D.s der Volksschule), für jeden Studenten Pflichtsache, zum andern fachwissenschaftl. Weiterbildung in deutscher Sprach- u. Literaturwissenschaft als Wahlfach.

Die berufsprakt. Ausbildung vollzieht sich in Unterrichtsbesuchen in der Volksschule u. anschließenden Besprechungen, die vom Fachdozenten geleitet werden, in Anleitungsstunden zur Erteilung des D.s, die als «Ausgangspunkt für die gemeinsame Arbeit meist eine stofflich genau umrissene lehrprakt. Aufgabe für eine bestimmte Altersstufe» nehmen u. von der Besprechung der gegebenen didaktischen u. methodischen Fragen (Lehrziel, Stoffauswahl, Gestaltung der Unterrichtsarbeit) aus Anleitung zu wissenschaftl. Vorarbeit geben: Sammlung u. Sichtung des Unterrichtsstoffes verlangen nicht selten ein gründliches Studium, zu dem durch Hinweis auf die geeigneten wissenschaftl. Hilfsmittel u. a. entsprechende Anleitung erteilt wird. Des weiteren vollzieht sich die berufsprakt. Ausbildung in selbständigen Unterrichtsversuchen des Studenten u. anschließender Kritik durch den Fachdozenten oder den Klassen- bzw. Fachlehrer der betr. Schulklasse. Eine systematische Darstellung der Methodik wird also nicht gegeben. Die sog. Anleitungsstunden haben mehr die Form der Übung als die der Vorlesung. Die Vorlesung erweist sich dann als zweckmäßig, wenn die Anleitung zum tieferen Eindringen in ein Sachgebiet (Volksmärchen, Kinderlied) gegeben werden soll.

Für die Weiterbildung in deutscher Sprach- u. Literaturwissenschaft, die in das Belieben des Studenten gestellt ist, können nicht die Ziele gesteckt werden, die für den Unterricht an der Universität maßgebend sind. Es kann sich also nicht wie dort darum handeln, in Vorlesungen einen Überblick über den Stand der Forschung zu geben u. in Übungen zu selbständiger Anwendung der Forschungsmethoden zu führen. Aber es ist wohl möglich, daß an einzelnen ausgewählten Sachgebieten dargelegt wird, welches der heutige Stand der Wissenschaft ist, u. daß die Studenten durch ihre Mitarbeit in den Übungen erleben, wie wissenschaftl. Erkenntnisse zustande kommen. Insbesondere aber gilt für diesen Zweig des D.s der Akademien, daß er in den Studierenden das lebendige Verhältnis zur Sprache u. Dichtung der Nation, das keinem wahrhaft Gebildeten fehlen darf, vertieft u. dadurch mittelbar auch für die spätere Unterrichtsarbeit fruchtbar gestaltet. Die Gesamtaufgabe, die der fachwissenschaftl. Weiterbildung auf der Akademie in den geisteswissenschaftl. Fächern gestellt ist, sieht Ermentrude Bäcker v. Ranke darin, daß «der künftige Volksschullehrer aus seinen wahlfreien Übungen die Zuversicht u. den festen Willen mitnimmt, ein selbständig denkender Mensch zu werden u. von der Warte seines Spezialfaches, der Erziehungswissenschaft, aus den Zusammenhang mit dem Geistesleben seiner Zeit aufrecht zu erhalten». Auf den Universitäten u. den übrigen Hochschulen dient der D. nicht seiner Idee noch der Ausbildung für einen künftigen Beruf (wenngleich er tatsächlich wissenschaftl. Ausrüstung für die spätere Ausübung des höheren Lehramtes vermittelt), sondern in ihm wird Fachwissenschaft, germanische Philologie u. Literaturgeschichte weitergegeben in der Weise, daß den Studierenden der Stand der wissenschaftl. Erkenntnis vorgetragen wird u. sie in die Methode der wissenschaftl. Forschung eingeführt werden. Daneben erfüllt er die Aufgabe — das gilt insbes. für den D. an techn. u. andern fachlich gerichteten Hochschulen — die Allgemeinbildung der Studierenden zu fördern, sie zu einem lebendigen Verhältnis zur Sprache u. zum Schrifttum der Nation zu führen.

C. Für die weibliche Jugend. Geschichtliches: Im frühen Mittelalter diente der D. in den weibl. Klosterschulen dazu, die lat. Texte in Interlinearversion zu erklären. Erst vom 13. Jahrh. an wurde den Mädchen adeliger u. bürgerl. Herkunft Unterricht im Lesen u. Schreiben des Deutschen in Kloster- u. Schreibschulen erteilt. Größer wurde die Teilnahme an der deutschen Erziehung der Frau im Zeitalter der Reformation; doch bedeutet das 17. Jahrh. mit seinem französ. Einfluß u. seiner Gouvernantenwirtschaft einen Rückschritt. Der Pietismus des 18. Jahrh.s setzt sich wieder entschieden für die deutsche Bildung der Mädchen ein, während die Aufklärung unter *Rousseaus* Einfluß die Ausbildung der Frau vernachlässigt. Um die Wende des 18./19. Jahrh.s verkörperten einzelne hervorragende Frauen eine hohe deutsche Bildung. Seit diesen Tagen der Romantik ergriff sie weitere weibl. Kreise. In den Volks- u. höheren Schulen setzte sie sich mehr u. mehr durch. Das Deutsche ist heute in allen Schulgattungen Kernfach.

I. In der Volksschule: Die Grundschule erfaßt das Kind in seiner dritten Lebensphase (5.—8. Lebensjahr) u. noch im 1. Lebensjahr der vierten (9.—13. Lebensjahr) (nach Ch. Bühler: Kindheit u. Jugend). Die erstere ist die Zeit starker Objektgerichtetheit. Dem entsprechen die Forderungen der Grundschule. «Ihr einheitl. Arbeitsgebiet ist die aufnehmende u. gestaltende Erfassung der räuml. u. geistigen Kinderheimat unter besonderer Berücksichtigung des kindertüml. sprachl. Ausdrucks u. der planmäßigen Schulung von Auge u. Hand durch eigene werktätige Arbeit, sowie durch Beobachtung von Natur, Arbeit u. Arbeitsstätten» (Preuß. Richtlinien für die Volksschulen 1928). Das rechte Streben nach diesem Ziel verlangt Berücksichtigung der *weibl.* Belange, bes. in der Stoffauswahl (häusl. Leben, weibl. Schaffen), u. bringt deutschkundl. Vertiefung, vor allem Schulung im Gebrauch der deutschen Sprache. Das 1. Schuljahr hat Gesamtunter-

richt (s. d.), konzentrische Anordnung des Stoffes. Im 2. Schuljahr sind 9, im 3. 10, im 4. 11 Stunden der Beschäftigung mit der deutschen Sprache vorbehalten. Die Kinder lesen u. schreiben, werden zu Erkenntnissen in *Sprachlehre* u. *Rechtschreibung* geführt u. dringen in das kindertüml. Schrifttum ein. Die oberen Jahrgänge der Volksschule fallen in die 4. Lebensphase u. noch z.T. in die 5. (14.—19. Lebensjahr). Sie charakterisiert «nach wißbegieriger Zugewandtheit zu den Objektgegebenheiten» (Ch. Bühler) der ausgesprochene *Subjektivismus* der Pubertätszeit. Der D. kommt den seel. Bedürfnissen der Mädchen in diesen Jahren am besten entgegen. Er wendet sich am stärksten von allen Fächern an Phantasie u. Gefühl, die in dieser Zeit körperl. Erschlaffung nach reichl. Nahrung verlangen; er muß aber auch die erziehl. Aufgabe erfüllen, die Jugendlichen trotz Ichbezogenheit der Objektswelt zu erhalten. Dazu verhilft die Einführung in realist. Schrifttum, in den Organismus der Sprachlehre, die Gewöhnung an natürlich freien, genau richtigen Gebrauch des Wortes. Mündl. u. schriftl. Stundenverteilung: 5. Schuljahr 7—8, 6. 7, 7. 6—7, 8. 6—7 Stunden.

II. In Berufs-, Fach- u. Fortbildungsschulen: Die Berufsschule ist praktisch gerichtet u. entspricht der 5. Lebensphase, die wieder eine *Hinbewegung zum Objekt* bedeutet. Die deutsche Sprache wird im «freien Schriftverkehr» im Anschluß an die andern Fächer gepflegt. Die sozial gerichtete Lehrerin versucht darüber hinaus auch auf den Lesestoff der Mädchen bestimmenden Einfluß zu gewinnen. — Unter den Fachschulen pflegt die *2jährige Handelsschule* das Deutsche bes. (6 Stunden). Die Schüler werden angehalten, ihre Gedanken, namentl. im kaufmänn. Schriftverkehr, sprachrichtig darzustellen. Darüber hinaus wird deutschkundl. Vertiefung erstrebt. — In der *2jährigen höheren Handelsschule* (Unterbau, Lyzeum) bedeutet der D. (3—4 Stunden) ein Gegengewicht zum fachkundlichen. Man bemüht sich, die Schüler zum Verständnis der deutschen Vergangenheit u. Gegenwart zu führen. Der Hauptwert liegt auf der wirtschaftl. u. gesellschaftl. Entwicklung.

III. An Mittel- u. höheren Schulen: Das Ziel der Mittelschule führt durch den Einblick in die geschichtl. Entwicklung der deutschen Sprache u. in ihre hauptsächlichsten Mundarten, durch erweiterte u. vertiefte Behandlung des Schrifttums über das der Volksschule hinaus. Stundenverteilung für die *Mädchenmittelschule — mit Rücksicht auf einen Beruf im Handel u. Verkehr — als Vorbereitung auf höhere Lehranstalten:* VI 6; V 5; IV 5; III 5, 5—6, 3—5; II 5, 5—6, 3—5; I 5, 5—6, 3 bis 5 Stunden. In der VI fallen Deutsch u. Geschichte zusammen. — Die Verteilung der Deutschstunden in den *höheren Mädchenschulen* Preußens ist folgende:

Lyzeum: VI 5; V 5; IV 5; U III 4; O III 4; U II 4 Stunden. Das Lyzeum ist Unterbau für das *Oberlyzeum* mit *Oberrealschulrichtung:* O II 4; U I 4; O I 4 Stunden; mit *realgymn. Richtung* U II 3; O II 4; U I 3; O I 3 Stunden. Das Lyzeum von VI bis IV ist Unterbau für die *Deutsche Oberschule*, das *Realgymnasium* u. die *Gymn. Studienanstalt:* U III 5, 4, 4; O III 5, 4, 4; U II 5, 3, 3; O II 5, 4, 3; U I 4, 3, 3; O I 4, 3, 3 St. Aufbauschulen (Deutsche Oberschule, Oberrealschule): U III 5, 4; O III 5, 4; U II 5, 4; O II 5, 4; U I 4, 4; O I 4, 4 St.

In den Mädchenschulen der andern deutschen Länder nimmt der D. u. Gesamtunterricht eine ähnl. Stellung ein wie in *Preußen*. Die große Bedeutung, die *Bayern* u. einige andere Länder ihm für Studium u. Leben zuerkennen, findet ihren Ausdruck in der Bestimmung, daß bei nicht genügenden Leistungen im Deutschen das Reifezeugnis nicht erteilt werden darf.

«Im deutschen Unterricht sollen die Schüler lernen, deutsch zu reden u. zu schreiben, deutsch zu fühlen, zu denken u. zu wollen.» So setzen die preußischen Richtlinien 1925 das Ziel. Ob der stärkeren Naturverbundenheit, der mehr organischen Einstellung der Frau durchdringt die DK. im allg. in den höheren Mädchenschulen, auch da, wo sie mit weniger Stunden vertreten ist, das Gesamtgefüge des Unterrichts mehr als in vielen entsprechenden Knabenanstalten. Die Anteilnahme gerade an diesen Fragen ist bei den Schülerinnen u. den weibl. Lehrkräften bes. groß.

Methodisches: Stoffauswahl u. Unterrichtsweise sind immer durch das lebensvolle Kulturgut u. die Jugendpsychologie bestimmt. Die Muttersprache, so wie *S. Engelmann* sie auffaßt, ist Grundlage jedes deutschkundl. Arbeitsunterrichts. Sie ist «technisches Ausdrucksmittel», darum *Sprecherziehung;* sie ist «geistig seelisches Ausdrucksmittel», darum *Stilbildung;* sie ist «Gegenstand der Forschung», darum *Sprachlehre* u. *begriffl. Formung;* sie ist «Vermittlerin deutscher Kulturkunde»; darum *Behandlung volks-* u. *kulturkundl. Fragen;* sie ist «künstlerisches Ausdrucksmittel»; darum *Einführung in die deutsche Dichtung*, darüber hinaus *in die deutsche Kunst*. Entsprechend den Lebensphasen werden die Zeiten der Objektgerichtetheit stofflich mehr zur Erweiterung der Erkenntnisse, formal zur Außenwirkung, zum Gestalten im Erzählen, Vortragen u. in schriftl. Formulierung ausgewertet, die des Subjektivismus mehr zu einfühlender Vertiefung in Gehalt u. Gestalt des zu Behandelnden benutzt. Zum «Märchen- u. Robinsonalter» der Unterstufe gehören freie mündl. Berichte über Erlebtes, Niederschriften darüber u. Untersuchung vorhandener Sprachformen. Dem «Balladen- u. Dramenalter» der Mittelstufe entsprechen Erlebnisaufsätze, mit Einschränkung der Ich-

aufsätze in die Zeit der innern Abgeschlossenheit gegenüber der Außenwelt, Eindringen in den historisch gewordenen Sprachorganismus, schriftl. Gestalten der Gedanken. Das «lyrische u. Romanalter» verlangt die Synthese von äußerer Beobachtung u. innerem Erlebnis über die Wirklichkeit hinaus in die Erkenntnis der Wahrheit. Ihm entspricht gedankl. Austausch, künstl. Formung. Das Verhältnis von Ich u. Gemeinschaft ist in der O I meist soweit geklärt, daß die Schüler für einschlägige Probleme reif sind (Goethe, Kleist, Hebbel usw.). — Auf der U II des Lyzeums baut die *1—2jährige Frauenschule* auf, die, obgleich mehr praktisch gerichtet, dem D. (2—3 Stunden) doch große Bedeutung zuerkennt. Im Vordergrunde des zu Behandelnden stehen psychologische (Psychologie des Kindes), soziale u. wirtschaftl. Stoffgebiete. — Die *3jährige Frauenoberschule* will sozial u. praktisch veranlagten Mädchen dienen. Sie erstrebt Bildung der Mütterlichkeit, «die ihre Trägerinnen zu tatkräftiger Mitarbeit an der Verinnerlichung u. Vergeistigung des Gemeinschaftslebens in seinen mannigfaltigen Formen fähig macht». Dem D. (4 Stunden) fällt bei diesen Bestrebungen eine Hauptaufgabe zu. Er umfaßt 2 Gebiete: Die Sprach- u. Stilkunde, wobei die Sprache als persönl. Ausdrucksmittel u. als Volksgut zu betrachten ist, u. das Schrifttum, bei dem religiöse, psychologische, soziale, staatsbürgerl. Probleme, Landschafts- u. Stammesdichtung bevorzugt werden.

IV. An Hochschulen u. Pädagogischen Akademien: Die Arbeit der Studentin an der Päd. Akademie u. auf der Universität ist bestimmt durch die Forderungen der Volksschule u. der höheren Schule. Dementsprechend wird bei der Ausbildung der Lehrerin das Deutsche (1. Halbjahr 4×2, 2. Halbjahr 4×1 Stunde) als Volksbildungsgut gezeigt u. vermittelt; an der Universität erfordert es freie Forscherarbeit. Da ist die Anteilnahme der einzelnen für die Auswahl des besondern Gebietes ausschlaggebend.

Schrifttum zu A.: A. Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts (1907); R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule u. von deutscher Erziehung u. Bildung überhaupt ([18]1928); L. Weisgerber, Muttersprache u. Geistesbildung (1929); Die Richtlinien für die Volksschulen u. für die höheren Schulen in Preußen; Grundzüge der DK., hrsg. von W. Hofstaetter u. F. Panzer (2 Bde, 1925/29 [Bd. 2 hrsg. von W. Hofstaetter u. F. Schnabel]); Sachwörterbuch der DK., hrsg. von W. Hofstaetter u. U. Peters I (1930); H. Richert, Die Ober- u. Aufbauschule (1923); E. Saupe, Deutsches Kulturgut als Grundlage der Schule (1925); O. Boelitz, Die Bewegungen im deutschen Bildungsleben u. die deutsche Bildungseinheit (1926); J. G. Sprengel, DK., in: Schwartz, Päd. Lexikon I (1928); St. Peters, Deutschtum u. christl. Erziehung, ebd.; Zeitschrift für deutsche Bildung; Zeitschrift für DK.; F. Lange, Reines Deutschtum ([4]1904); J. Meyer, Deutscher Glaube u. christl. Bekenntnis (1915); Deutscher Kulturatlas, hrsg. von G. Lüdtke u. L. Mackensen (1928 f.); F. Schneider, Kath. Kulturgut als Bildungsstoff (1925). Vgl. Schrifttum zu den Art. Volkskunde u. Etymologie u. Art. Biographie.

B. I.: K. Linke, Gesamtunterricht u. D. vom 1. bis zum 8. Schuljahr (1927); J. Kühnel, Moderner Anschauungsunterricht ([8]1923); J. Antz, Führung der Jugend zum Schrifttum (1927); F. X. Thalhofer, Die Jugendlektüre ([2]1925); S. Rüttgers, Die Dichtung in d. Volksschule ([2]1923); F. Heyden, Deutsche Lyrik (1929); R. Alschner, Lebensvolle Sprachübungen ([4 u. 5]1926); Meine Muttersprache, hrsg. v. J. Nieske (2 Tle. 1926/27); J. K. Brechenmacher, Deutsche Sprachkunde in ausgeführten Lehrbeispielen (3 Bde. 1925/28); F. Gansberg, Der freie Aufsatz ([3]1926); W. Schneider, Deutscher Stil- u. Aufsatzunterricht ([3]1929); — Meister des Stils über Sprach- u. Stillehre ([2]1923); J. J. Wolff, Der Rechtschreibunterricht (1926); W. A. Lay, Führer durch den Rechtschreibunterricht ([5]1922); W. Seidemann, Der Deutschunterr. als innere Sprachbildung (1927).

II.: A. Kühne, Handbuch für das Berufs- u. Fachschulwesen ([2]1929); W. Hellpach s. o.; E. Schilfarth, D. in der Berufsschule (1926); K. Müller u. H. Nehm, Deutsches Arbeitsbuch f. Wirtschaftsschulen (1929); H. Raydt u. R. Rößger, Deutsches Lesebuch für Handelsschulen u. verwandte Anstalten ([17]1929); H. Busch u. E. Stoltefuß, Die neue Handschrift im kaufm. Leben u. in der Kundenwerbung (1929).

III.: R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule ([18]1928); O. v. Greyerz, Der D. als Weg zur nat. Erziehung ([2]1921); Br. Christiansen, Die Kunst des Schreibens. Eine Prosa-Schule (1921); W. Hofstaetter, Der neue D. (1926); F. Wrede, Deutscher Sprachatlas (1926 f.); Deutschkundl. Arbeitsunterricht = Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen, H. 4 (1925); Der deutsche Arbeitsunterricht, hrsg. von G. Wenz (1927 f.); H. Stoeckert, Das Problem des deutschen Unterrichts an der höh. Schule (1929); Methodik des deutschen Unterrichts, hrsg. von J. M. Fischer mit F. Arends, R. Jahn u. W. Leggewie (1930); Zeitschrift für DK., hrsg. von W. Hofstaetter u. Fr. Panzer.

IV.: Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen. Denkschrift des Min. für W., K. u. V. (1925); Aufbau u. Arbeitsweise einer Päd. Akademie (= Beiträge zur Lehrerbildung u. Lehrerfortbildung, hrsg. von U. Peters u. G. Raederscheidt. 1. H. 1929; darin bes. die Beiträge von M. Steinert, E. Bäcker v. Ranke); J. Antz, Die volkstüml. Dichtung in der Päd. Akademie, in: Rheinisches Land, 7. Jhrg. (1927/28); — Gemeinschaft im literar. Zirkel, in: Philosophie u. Leben, 4. Jhrg. (1928).

C.: H. Guldner, Die höheren Lehranstalten für die weibl. Jugend in Preußen ([2]1913); Ztschr.: Die höhere Mädchenschule; Handb. der Frauenbewegung, hrsg. von H. Lange u. G. Bäumer (4 Bde. 1901/02, 5. Bd. [5]1917); M. Martin, Die höhere Mädchenschule in Deutschland (1905); Ch. Bühler, Kindheit u. Jugend (1928); Deutsche Abende. 8 Vorträge im Zentralinstitut für Erz. u. Unterr. (1916); S. Engelmann, Methodik des Deutschen Unterrichts ([3]1929); H. Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie u. Praxis ([5]1928); L. Müller, Vom D. in der Arbeitsschule ([4]1929).

A., B. I. u. IV. *J. Antz.* B. II. *W. Bramhoff.*
B. III. *J. M. Fischer.* C. *M. Beermann.*

Dewey, John.

D., bekannter amerikanischer Sozialpädagoge u. Erziehungstheoretiker, geb. 1859 zu Burlington in Vermont (Nordamerika), 1884 Doktorgrad in der Philos. u. Dozentur, 1894 Prof. der Philos. u. Päd. in Chicago, gründete dort 1896 die viel genannte Universitätsübungsschule, wurde Präsident der American Psychological Association u. Mithrsg. der Ztschr. The Psychological Review, seit 1905 in Neuyork an der Columbia-Univ. u. der Hochschule für Lehrer (Teachers College mit Übungsschule).

Das Erziehungsziel liegt nach D. innerhalb der Grenzen des päd. Prozesses: der Mensch entwickelt sich autonom in der Richtung der ihm eigenen Bestimmung. Diese Bestimmung wird bei D. gemäß seinen soziolog. Anschauungen auf einen sozialen Nenner gebracht, durch Begriffe wie «Fortschritt», «Entwicklung», «kulturelle Förderung» sozial gedeutet u. auf die Menschheit als solche bezogen. Diesen beiden «Grundtatsachen» wird die Erziehung in der Schule nach D.s Ansicht nicht gerecht. Seine Reform wendet sich gegen das vorhandene Klassenprinzip, die «alten» Lehrplanordnungen u. die Übermittlung isolierter Kenntnisse, u. sucht eine stärker individuelle Behandlung der Schüler vonseiten des Lehrers, die unterrichtl. Konzentration der Lehrfächer u. eine Belebung der kindl. Aktivität u. Selbständigkeit im Sinne des modernen Arbeitsunterrichts zu erreichen. Der Handfertigkeitsunterricht erhält seinen besondern Ort im päd. Leben der Schule. In Verbindung mit den recht verwalteten theoret. Fächern geben die Handfertigkeitsfächer die Möglichkeit, eine Hauptforderung D.s zu erfüllen: die Schule u. ihre Arbeit in unmittelbare enge Beziehung zum Leben zu setzen u. die Schüler frühzeitig zu sozialer Arbeitsleistung zu erziehen u. sie so zu «sozialer Ertüchtigung», zu gesellschaftl. Tätigkeit zu führen.

Über den Aufgabenbereich der bestehenden Schule greift die «neue Schule» insofern hinaus, als D. ihr — unter bewußtem Verzicht auf einen fachl. Religions- oder Moralunterricht (!) — die besondere Pflege moralischer, charakter- u. volksbildender Ideen u. Kräfte zuweist («Moralische Dreiheit der Schule»; Moral trinity of the School). Mit diesen grundlegenden Gedanken tritt D. an die Betrachtung des amerikan. Schulwesens heran, dessen Gliederung nach Kindergarten, Volksschule, höherer Schule u. Universität seine Reformvorschläge beachten.

D.s *philosoph.* Einstellung ist vom Pragmatismus (Zusammenhang mit *Comtes* Positivismus) u. von seinem Wahrheitsbegriff bestimmt; in seiner Entwicklungstheorie, in der steten Betonung der Selbstverwirklichung u. in seiner Auffassung des Individuums zeigt D. sich als einen Anhänger *Hegels*. Dieser Hintergrund tritt in der D.schen Pädagogik deutlich zu Tage. Sie ist für Deutschland von besonderer Bedeutung, weil Kerschensteiners (s. d.) Bildungsideal in enger Beziehung zu den Lehren des amerikanischen Kinderpsychologen u. Pädagogen steht, u. weil viele Gedanken methodischer Art, die D. vertritt, bei uns in Geltung sind.

Der amerikanische Reformer, der die päd. Lage zu ausschließlich unter dem amerikanischen Gesichtspunkt sieht, scheint die tatsächl. Stellung der Schule im Gesellschaftsbereich u. in ihrem Zusammenhang mit dem öffentl. Leben zu verkennen. Es ist u. a. auch nicht einleuchtend, daß der Lehrstoff der einzelnen Unterrichtsfächer stets organisch aus dem Erfahrungskreis des Schülers herauswachsen kann, wie es die auf der Kulturstufentheorie beruhende Arbeitserziehung D.s will. Die christl. Pädagogik wird vor allem gegen D. mit Recht geltend machen, daß der geforderten Hilfsbereitschaft der D.schen Arbeitsgruppen der Charakter der sittl.-relig. Auffassung u. Verpflichtung abgeht u. deshalb der schulischen Erziehungsarbeit die notwendige Vertiefung fehlen muß, die nur Ethik u. Religion gewähren können.

D.s Schriften: How We Think (Boston 1910); My Pedagogic Creed, in: Teachers Manuals (Chicago o. J.); The School and Society, being three lectures, supplemented by a Statement of the University Elementary School (Chicago 1899, ^{7}1910); The Educational Situation (Chicago 1902, ^{3}1910); The School and the Child, being selection from the Educational Essays (London 1906); German Philosophy and Politics (New York 1915).

Schrifttum: Zur *Biographie:* The Philosophical Review (New York u. Lancaster 1904) S. 493; G. Kerschensteiner, Die Volksschule der Vereinigten Staaten in Amerika, in: Süddeutsche Monatshefte, 9. Jhrg.; F. Nüchter, Von der individualist. zur sozialen Demokratie, ein Problem der amerikan. Pädagogik; J. D.s soziale Päd., in: Jahrb. des Vereins für wiss. Päd., 1915. Einen guten Einblick in die Päd. D.s vermittelt: R. Prantl, D. als Pädagoge, in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Päd., 1925 (vgl. Zur Bibliogr.); — J. D.s päd. Glaubensbekenntnis, in: Ztschr. f. christl. Erziehungswissenschaft, 15. Jhrg. (1922); L. W. Boggs, Über J. D.s Theorie des Interesses u. seine Anwendung in der Pädagogik (Diss., Halle 1900/01). *W. Stähler.*

Diagnostik, pädagogische.

I. Wort u. Sache: Die Medizin verwendet das Wort «D.» für die Lehre vom «Durchschauen» (eigentl. «Hindurcherkennen»; «Diagnose» vom griech. «διαγιγνώσκειν») der Krankheitszustände. Die Mittel der Bestimmung sind Kennzeichen, zusammentreffende Umstände, «Symptome», die eine genaue Unterscheidung u. Erkenntnis ermöglichen. Man kann den Begriff auf jedes andere Gebiet übertragen, auf dem die Erkenntnis von Zuständen durch Indizien in Frage kommt. So bedarf der Seelsorger einer D. u. ähnlich der Erzieher. Es empfiehlt sich, das Wort nicht nur für die Kunstlehre, sondern auch für die Kunst selbst zu

verwenden u. bei der erziehlichen D. nicht nur an Krankheits-, sondern auch an Gesundheitszustände zu denken. Die päd. D. hat es auf die sichere u. genaue Erkenntnis jener Zustände am Zögling abzusehen, die für die Erziehung in Betracht kommen. Dazu gehören sowohl die Zustände, die der guten Erziehung entgegenarbeiten u. zu beseitigen oder doch zu mildern sind, als auch die guten Zustände, die von der Erziehung zu benützen u. zu erhöhen sind. Dort haben wir das Heer der Kinderfehler, der Entwicklungskrankheiten der Seele, der Schwächen (s. d.), der besondern Laster u. ähnlicher Zustände, alles im päd. Sinn Pathologische, hier die besondern Vorzüge u. Tugenden (s. d.). Das *Ziel* der D. ist, den *einzelnen* Zögling, die Individualität zu erfassen im Hinblick auf ihre richtige prakt. Behandlung. Die Abgrenzung der päd. D. gegen die medizinische ist im allgemeinen leicht, da letztere wesentlich auf Erkenntnis von Leibeszuständen, jene wesentlich auf die von Seelenzuständen ausgeht. Mit dem Merkmal der möglichsten Sicherheit verbindet sich in der Regel noch das der möglichsten Raschheit u. Leichtigkeit der Beurteilung.

II. Besondere Inhalte: Im Vordergrunde werden die patholog. Zustände stehen. Sie finden sich auf allen Gebieten des Seelenlebens. Krankheiten der sinnl. Aufmerksamkeit, Gedächtnisschwäche u. Gedächtnislosigkeit für bestimmte Gebiete (Kakomnesien u. Amnesien), Phantastik, schlechte Denkgewohnheiten, Verbildungen des Trieblebens (z. B. Neugier statt Wißbegier), des Gefühls u. des Willens kommen vor. Angst, hysterische Neigungen (auch bei Knaben), Neigung zu bestimmten Lastern zur Zeit der Pubeszenz u. Pubertät, auch modebedingte Mißneigungen sind bes. zu beachten. Das Gebiet der D. ist das gesamte Seelenleben, sowohl das kognitive, als auch das strebende. Dort kommen etwa die Stärke u. Schärfe der Sinne, der sinnl. Aufmerksamkeit, die Vorstellungstypen, die Gedächtnisverhältnisse, die Intelligenz in Betracht (s. die Art. Begabung u. -sprüfung, Test), hier die Triebcharaktere, Neigungen, Gefühlscharaktere (z. B. Sentimentalität, Überempfindlichkeit, Roheit) u. Willenszustände (z. B. Gutherzigkeit, Gutartigkeit). Doch auch der Zusammenhang leibl. Zustände mit den seelischen geht die D. an. So etwa die Epilepsie u. epilept. Veranlagung. Die Kennzeichen sind je nach psychischem Gebiete sehr verschieden; auch vom Lebensalter u. Geschlecht sind sie abhängig. Die Ausdruckserscheinungen des Gefühls sind leicht mißdeutbar, daher größte Vorsicht in der Deutung des Errötens, Erbleichens, der Art des Blickens erforderlich. Praktisch ist darauf zu sehen, daß der Zögling das Beobachtetwerden möglichst wenig merke, daß Zartgefühl, Vorsicht u. Umsicht bei der Unterhaltung mit dem Zögling über seinen Seelenzustand walte; sie hat stets unter vier Augen zu geschehen, darf nicht niederschmettern, sondern muß Mut zum Besserwerdenkönnen einflößen. Grundverkehrt ist Züchtigung bei Fahrigkeit, übergroßer Vergeßlichkeit. Bei bodenloser Frechheit u. Faulheit ist vorerst zu erforschen, ob nicht leibl. Zustände zu Grunde liegen oder ein krasses Vorurteil, eine Übergangserscheinung zur Zeit der Pubertät. Wie gutmütiger Spott wirkt, ist zuzusehen. Sarkasmus u. boshafte Kränkung sind zu meiden. Lächeln von Schülern während des Unterrichts kann von Nervosität kommen. Unruhiges Hin- u. Herrücken, Zusammenschrecken sind zu beachten. Der Zögling soll spüren, daß den Erzieher in allem wohlwollendes Verstehen u. gütige Weisheit leitet. Die guten Anlagen bedürfen aber nicht minder der Beobachtung u. unter ihnen die ästhet. u. religiösen nicht minder als die kognitiven u. ethischen. Symptome wie die Scham, die Schau, die Verlogenheit, die Befangenheit sind längst beobachtet u. in der Praxis auch als Zeichen guter Seelenbeschaffenheit verwendet worden. Der Schamlose ist nicht mehr moralisch voll zu nehmen. Unbefangenheit ist meist ein günstiges Symptom, aber es gibt auch eine Unbefangenheit des Abgebrühten u. eine Befangenheit des Zartfühlenden. Das Erröten, obwohl es nicht an sich eindeutig ist, wird mit andern Zeichen zusammen Anzeichen echter Gesinnung, u. zwar auf den verschiedensten Gebieten. Vom Rotwerden des Zornigen ist es durch seine Zartheit leicht zu unterscheiden. Die Gefühlswärme des wahrhaft Frommen ist von der falschen Lebhaftigkeit u. Geschwätzigkeit des Heuchlers wohl zu trennen. Der D. der «Intelligenz» dienen heute die vielen Tests (Proben, Prüfungen). Doch lassen sie vielfach weniger die Intelligenz als die Bedeutung der zur Verwendung der Intelligenz notwendigen Gedächtnis-, Trieb- u. Willenshaltungen erkennen. Wirkl. Intelligenzprüfung findet nur dort statt, wo der Mensch zu einer unstreitigen Intelligenzleistung veranlaßt wurde, z. B. bei der sinnvollen, scharfsinnigen Ergänzung eines lückenhaft dargebotenen Satzes, bei der das Gedächtnis nicht entscheidend ist. Rätsel dienen sicher zu solcher Prüfung, wenn sie nicht Kreuzwort- oder verwandte Rätsel sind, die nur das Gedächtnis in Anspruch nehmen. Leicht ist die Prüfung des Gedächtnisses, die schon in außerwissenschaftl. Form frühzeitig da war u. immer noch geübt wird. Auf dem Gebiete des Willenslebens ist z. B. das Hervortreten des «Selbstgefühls» oder «Selbstbewußtseins» zu beachten. Das Wissen von dem Maße des eigenen Wertes ist zwar Sache der Erkenntnis, aber diese Überzeugung wirkt stark auf den Willen, macht ihm Mut u. verführt ihn aus Selbstüberschätzung zu Anmaßung, Selbstüberhebung, Hochmut, ver-

ächtl. Behandlung anderer. Das Gegenteil, der von Psychoanalytikern sog. Minderwertigkeitskomplex, d. h. die Überzeugtheit von der Geringwertigkeit des realen Ich, führt nicht nur zu einer Lähmung des Trieblebens, sondern tritt, wenigstens mittelbar, der vollen Energieentfaltung des Willens hindernd in den Weg. Ein längst beachtetes Symptom ist der Eigensinn. Aber es ist nicht leicht, den krankhaften Eigensinn, der später oft in Geisteskrankheit ausartet, von dem guten zu unterscheiden, der, gemäßigt, starken Charakter ergibt. Ähnliches gilt von der Eigenbrödelei, der Sucht nach Einsamkeit u. ä.; Tierquälerei, Grausamkeit, unsoziales Verhalten u. das ganze Heer der Eigenheiten gehört hierher. Eine möglichst erschöpfende Systematik der päd. D. fehlt. Wir haben nur Beiträge zu einzelnen Teilen.

III. Mittel: Sorgfältigste Beobachtung der Individuen ist selbstverständlich. Wie in der Medizin läßt sich die Anamnese, d. h. die mit Nachforschungen, bes. Ausfragen arbeitende Ausmittlung der Seelenzustände bei Vorfahren, des Vorverlaufs u. der Vorbehandlung des Zustandes, die Feststellung der subjektiven Symptome (z. B. Schmerzneigung, Affektiertheit) u. der objektiven (durch experimentelle Festlegungen, äußeren Beobachtungen, z. B. der Übertreibungssucht, «Lügenhaftigkeit») unterscheiden. Der Anamnese dient die Unterhaltung mit den Eltern in Besuchsstunden, Nachforschung beim Hausarzt, bei den früheren Erziehern. Auch Frühkrankheiten des Leibes (z. B. Scharlach, Ohrenerkrankungen) sind zu erforschen. Zur Feststellung der subjektiven Symptome ist dem Zögling Gelegenheit zu geben, sich auszusprechen, zur Feststellung der objektiven sind die Gesichtspunkte der Kindespsychologie, der psychologischen Typenlehre (auch für die Ermüdbarkeit), der Testmethoden anzuwenden. Zusammenfassung aller Feststellungen in einem Charakterisierungsbuch für *jeden* Schüler einzeln, das von Klasse zu Klasse geht. Keine geheimen Zensuren, keine Charakterisierung in Listen. Größte Objektivität, Vermeidung aller Verdächtigungen; oft ist sofortige Protokollierung erforderlich.

IV. Bedeutung: Sie ist nicht nur für die unmittelbare Behandlung des Zöglings durch den Lehrer, sondern auch für die päd. Aufklärung der Eltern durch den Lehrer wichtig. Sie dient nicht nur der Bestimmung der Schulgattung, in die ein Schüler gehört (z. B. Verweisung von Schülern aus der Normalvolksschule in eine Hilfsschule bei gewissen Symptomen, Erotikern usw.), sondern auch der Bestimmung der Schulklasse nach Feststellung des «psychischen Alters» (Früh- u. Spätentwicklungen). Sie unterstützt die Bestimmung des dem Zögling angemessensten Berufs. Päd. Prognosen sind bedenklich.

Schrifttum: S. Behn, Erzieherische Ideale ([2]1927); L. Strümpell, Die päd. Pathologie oder Die Lehre von den Fehlern der Kinder. Fortgeführt u. erweitert von A. Spitzner ([4]1910); A. Homburger, Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters (1926); Th. Heller, Über Psychologie u. Psychopathologie des Kindes ([2]1925); — Über Psychologie u. Psychopathologie des Jugendlichen (1927); Ztschr. für Kinderforschung. *A. Dyroff.*

Diaspora u. Diasporaschule.

[D = Diaspora.]

I. Diaspora: 1. Begriff: «Unter kath. D. versteht man die Minderheitsgemeinden kath. Konfession, die sich in ehemals rein protest. Territorien Deutschlands gebildet haben. Minderheiten, die sich durch Zuzug von außen allmählich zu solchem Umfange erweitert haben, daß sie mehr als ein Drittel der Bevölkerung des Bezirks ausmachen, können nicht als D. gelten, wenn sie auch auf früher rein protest. Gebiete gelegen sind» (S. Krose im Kirchl. Handbuch, Bd. 6, S. 364 f. [1916/17]).

2. Entwicklung: Im Laufe des 17. u. 18. Jahrh.s haben sich kath. Niederlassungen in protest. Gegenden nur in beschränkter Zahl gebildet. Als Anfang des 19. Jahrh.s Freizügigkeit eingeführt wurde, zogen Katholiken (Kaufleute u. Beamte, Soldaten u. Dienstboten, Handwerker u. Arbeiter usw.) in protest. Länder. Die Vermengung der Konfessionen ist viel stärker geworden seit dem Aufblühen der Industrie in Deutschland, also seit Mitte des 19. Jahrh.s. Gegen Ende des 19. Jahrh.s setzte dann die jährl. Zu- u. Abwanderung von Hunderttausenden poln. Saisonarbeiter ein. Besondere Bedeutung für die Entstehung von D.gemeinden hat die Industrialisierung Mitteldeutschlands seit dem Weltkriege. Zur Zeit entstehen noch immer kath. Minderheiten in solchen Orten, die seit der Glaubensspaltung keine Katholiken mehr aufzuweisen hatten.

3. Umfang: Abgesehen von Ermland, Oberschlesien sowie großen Gebieten des Rheinlands, Westfalens u. Süddeutschlands, ist fast das ganze Deutsche Reich D. Das Priesterjahrbuch des Bonifatiusvereins 1928 gibt folgende Zahlen:

Länder u. Provinzen	Gesamtbevölkerung am 16. VI. 1925	Davon waren kath.	Prozentsatz der kath. Bevölkerung
Diaspora von			
Ostpreußen u. Posen-Westpreußen	2 089 081	135 007	6,46
Berlin u. Brandenburg	6 616 584	542 183	8,19
Pommern	1 878 781	65 897	3,51
Niederschlesien	1 839 854	340 757	18.52
Provinz Sachsen	3 143 126	154 270	4,91
Schleswig-Holstein	1 519 365	41 349	2,72
Hannover	2 740 455	178 361	6,51
Hessen-Nassau	1 759 767	286 716	16,32
Rheinland-Westfalen	2 350 113	433 900	18,46
Preußische Diasporagebiete	23 937 126	2 178 440	9,10
Diaspora			
des Freistaates Sachsen	4 992 320	179 549	3,60
» » Thüringen	1 609 300	45 645	2,84
der kleineren nordd. Freistaaten	3 969 797	208 655	5,25
des Freistaates Bayern	1 530 400	309 513	20,64
» » Württemberg	1 689 460	177 195	10,62
» » Baden	466 584	121 136	25,96
» » Hessen	683 553	88 377	12,93
Zusammen deutsche Diaspora	38 876 540	3 308 510	8,51

II. Erziehungsaufgaben: Unterstützung u. Förderung des Bonifatiusvereins u. seiner

Zweigvereine. Die meisten Seelsorgsstationen der D. stehen u. fallen mit dem Bonifatiusverein. Derselbe hat seit seiner Gründung (1849) für die Diaspora über 116 Millionen Goldmark aufgebracht, über 2000 Seelsorgstationen verdanken ihm ihr Aufblühen. — Außerdem Sonderaufgaben: 1. Der kath. Heimat für die D. Bei der Bewahrung der D. dürfen wir nicht nur an die Gesamtzahl der Katholiken in der D. (1925: 3308510), sondern auch an den fortwährenden Zuzug in die D. denken, der z. Z. auf vielleicht 200000 jährlich zu schätzen ist. Der positive jährl. Abfall von der kath. Kirche in Deutschland wird auf 100000 geschätzt, u. die D. würde bald aussterben, wenn nicht der jährl. Zuzug da wäre, der einerseits neues kath. Leben bringt, aber auch anderseits mit in die Abfallsmisere hineingezogen wird. Diesen Neuauswanderern gegenüber hat die kath. Heimat 3 Aufgaben zu erfüllen:

a) *Festigung im Glauben:* Der allgemeine Religionsunterricht muß sich viel mehr mit den Unterscheidungslehren befassen, muß die Gründe herausstellen, die vielfach zum Abfall bewegen, u. endlich die überragende Größe u. Herrlichkeit der kath. Kirche betonen.

b) *Aufklärung:* Es herrscht in kath. Gegenden vielfach eine große Unkenntnis über die D. Es muß Aufgabe des Rel.-U. sein, Aufklärung zu geben über D.gebiete u. D.schwierigkeiten.

c) *Beratung:* Der Zuzug in die D. läßt sich aus wirtschaftlichen u. sozialen Gründen nicht aufhalten. Es ist Pflicht der kath. Schule u. der kath. Vereine, den Binnenwanderern mit Rat u. Tat zur Seite zu stehen.

2. Der Diaspora: a) *Festigung im Glauben:* Alles drückt auf die Glaubensfreudigkeit der Katholiken in der D.: Mangel an Kirche u. Schule, Fehlen öffentl. Betätigung (Prozessionen), verschwindend kleine Minderheit. Es ist deshalb Pflicht der D.erziehung, den innern Wert u. die Größe der kath. Kirche herauszustellen.

b) *Aufklärung:* Das kath. Leben verschwindet in der D. unter der andersgläubigen Umwelt. Die D.erziehung muß daher immer wieder auf das große kath. Hinterland u. die Verbreitung der kath. Kirche in der ganzen Welt hinweisen.

c) *Beratung:* Glaubensfreude erwecken durch Wanderungen in kath. Gegenden, Besuch von Heiligtümern, Hinweis auf die kath. Vergangenheit der D. vor der Reformation u. diese in Verbindung bringen mit dem Glaubensgut der kath. Kirche, um damit ihre Unwandelbarkeit u. die direkte Nachfolge von Christus aufzuzeigen.

III. Erziehungsmittel der Diaspora: 1. Für die Erwachsenen: Große Bedeutung hat für die Erwachsenen das kirchl. Vereinsleben. Losgelöst von der bisherigen kirchl. Gemeinschaft muß die einzelne Seele in der D. verlorengehen, wenn nicht die neue Pfarrei sie in ihre Organisationen aufnimmt. Es muß deshalb für jeden Katholiken eine Ehrenpflicht sein, die kirchl. D.vereine zu unterstützen.

2. Für die Kinder: a) *Kath. Privatschulen:* Die Industriestädte sind wenigstens in den preuß. Teilen fast durchweg mit öffentl. kath. Schulen versorgt. Gleichwohl unterhält der Bonifatiusverein nach der Statistik des Jahres 1930 noch 100 private kath. Schulen mit 141 Lehrpersonen. Die Schulen sind größtenteils 1klassig; 2klassig sind 13 Systeme; 7 Schulen haben je 3 Lehrkräfte, 3 Systeme 4 u. 1 System hat 6 Lehrkräfte. Die Schulen verteilen sich auf die D.diözesen Berlin, Breslau, Ermland, Fulda, Hildesheim, Mainz, Meißen, Osnabrück, Paderborn, Rottenburg u. Würzburg (laut Mitteilung des Schutzengelvereins Paderborn nach dem Stande vom 1. III. 1930).

Für den Unterhalt der D.privatschulen ist seit 1921 der *Schutzengelverein* gegründet, der im engen Anschluß an den *Kindheit-Jesu-Verein* dessen Mitglieder mitübernahm. 1927 haben sich die beiden Vereine zusammengeschlossen zum *Werk der heiligen Kindheit* (Kindheitverein u. Schutzengelverein). Die Mitgliederbeiträge fließen zu gleichen Teilen der Heidenmission u. der deutschen D. zu. 1929 beliefen sich die Gesamtausgaben des Schutzengelvereins auf 600426,39 RM. — Von besonderer Bedeutung für das Werk der heiligen Kindheit ist die Einrichtung der Obmannschaft. Damen u. Herren aus dem Lehrerinnen- u. Lehrerstande setzen sich in den einzelnen Bezirken mit Eifer u. Nachdruck für die Propaganda- u. Sammeltätigkeit zugunsten des Werkes ein u. suchen nach Möglichkeit alle Standesgenossen für die Mitarbeit zu gewinnen, um nach u. nach alle kath. Kinder für das Werk der heiligen Kindheit zu erfassen.

b) *Öffentl. kath. Religionsunterricht:* Kinder, die protest. Schulen besuchen, erhalten bei genügender Anzahl (in Preußen 12) kath. Rel.-U. in der Schule, den die kath. Kirche gegen eine Vergütung übernimmt. Seit 1926 hat der Staat besondere Wanderlehrer — meistens Junglehrer — angestellt, die für einen größeren Bezirk den Rel.-U. übernehmen.

c) *Privater Religionsunterricht:* Wo die Anzahl der Kinder zum öffentl. Rel.-U. nicht ausreicht, richtet die D.station privaten Rel.-U. in einem Privathause oder einer Schule ein, der von Geistlichen oder der *D.helferin* erteilt wird. Zur Zeit sind 31 D.helferinnen tätig. Sie sind dem Generalvorstand des Bonifatiusvereins unterstellt u. durch den Bonifatiusverein korporativ der Berufsgemeinschaft kath. Gemeindehelferinnen in Freiburg angeschlossen.

d) *Kommunikantenanstalten* sind Vollinternate zur Vorbereitung auf die Erstbeichte u. Erstkommunion für D.kinder, die entweder Waisen sind, oder sonst keine Gelegenheit zum Rel.-U. haben. Außerdem bestehen Kommuni-

kantenheime, die die Kinder nur Samstags und Sonntags zum Rel.-U. sammeln. Zur Zeit unterstützt der *Bonifatiusverein* ca. 150 Kommunikantenanstalten. Die Mittel werden größtenteils durch den Bonifatius-Sammelverein aufgebracht. Die Einnahmen des Bonifatius-Sammelvereins beliefen sich 1929 auf 142 355,88 RM.

Schrifttum: Bonifatiusblatt, Paderborn; Akadem. Bonifatiuskorrespondenz; Bonifatiusblatt für höhere Schulen; Jahrbücher des Werkes der heiligen Kindheit, Aachen; Mitteilungen der Verwaltung des Werkes der heiligen Kindheit, Aachen; Priesterjahrhefte des Bonifatiusvereins, Paderborn; W. Timmen, Die Kommunikantenanstalten die Sorgenkinder des Bonifatiusvereins, ein Bild von ihrem Leben u. Wirken (1929). *W. Timmen.*

Dienstjahr, weibliches.

Die Frauenbewegung sah anfänglich ihr Ziel in der völligen Gleichstellung u. Gleichartigkeit mit dem Manne. Aus diesem Gedanken erklärt sich ursprünglich die Forderung eines weibl. Dienstjahres oder der *weibl. Dienstpflicht*, entsprechend der Heerespflicht des Mannes gedacht (Dr. Witzel, v. d. Goltz). Jedoch wirkten auch andere Einflüsse mit, zumal die Bestrebungen der sich entwickelnden staatlich geregelten Jugendpflege. Die fast ungeteilte Auffassung des w. D.s ging dahin, die Frauen aller Stände in großen Gemeinschaftshäusern zunächst zwar in Hauswirtschaft, Säuglingspflege u. a. auszubilden, sie aber vor allem durch soziale Arbeit in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen. Klarsten Ausdruck dieser Bestrebungen geben die von der Mathilde-Zimmer-Stiftung preisgekrönten Arbeiten von Hohmann (Schweinfurt) u. Reichel (Zwickau): Die Dienstpflicht der deutschen Frauen (1917).

Diese Forderungen wurden, zumal 1911 bis 1916, verstärkt zuletzt durch die Kriegsnot, lebhaft erörtert, z. T. aber entschieden bekämpft, u. a. von E. Gnauck-Kühne, M. Heßberger, B. v. Nell, L. v. Wiese. Sie wären, abgesehen von den Kosten, die sich höher gestellt hätten als der gesamte Militäretat, an ihrer Undurchführbarkeit gescheitert. Weder Hausfrauen- noch Sozialarbeit läßt sich kasernenmäßig u. in der Masse erlernen.

In der Nachkriegszeit hat sich die Frage des w. D.s von selbst geregelt. Der Streit der Meinungen geht jetzt um die Frage einer verpflichtenden hauswirtschaftl. Bildung, das hauswirtschaftl. Jahr, das neben der Berufs- bzw. Fachausbildung der Frau nicht ohne Zusammenhang mit der Idee des w. D.s gefordert wird (s. die Art. Berufsschulen u. Hauswirtschaftl. Bildung u. Unterricht).

Schrifttum: A. v. Zahn-Harnack, Die Frauenbewegung (1928) 228—236; L. Hohmann u. E. Reichel. Die Dienstpflicht der deutschen Frauen (1917, mit ausführl. Literaturverzeichnis); E. Gnauck-Kühne im Tag 1916, Nr. 209, in der Köln. Volksztg. 1916, Nr. 850; M. Heßberger in: Die christl. Frau (1916) H. 10 u. 11; B. v. Nell in: Preuß. Jahrbücher, Bd. CLXVI, H. 3; L. v. Wiese im Berliner Tagbl. 24. II. 1918. *M. Heßberger.*

Differentielle Psychologie.

I. Entwicklung: D. P. ist die Seelenkunde, die sich mit den individuellen Verschiedenheiten menschl. Seelenlebens befaßt. Es ist *W. Sterns* (s. d.) Verdienst, die d. P. gegenüber der allgemeinen Psychologie zu einer wissenschaftl. Disziplin gemacht zu haben. Anfänge dazu finden sich bei *Charcot*-Frankreich (1873) u. *Galton*-England (1883): Gedächtnis u. Sprachtypen; *Cattell*-Amerika: Methode der «Mental Tests»; *Binet* u. *Henry*, La psychologie individuelle (1896); *Baerwald*, Theorie der Begabung (1896). Als Vorstufe der d. P. sind anzusehen: die Charakterologie (s. d.) (Temperamentenlehre des Galenus. — Erfahrungsseelenkunde des 18. Jahrh.s. — J. Bahnsen [1867, Formulierung des Begriffs], Sternberg, Lucka, Klages) u. die Psychognostik (*Physiognomik*, Lavater [1775]; — *Phrenologie*, Gall [1810], Möbius; — *Graphologie* [s. d.], Abbé Michon [1875], Crépieux-Jamin, Preyer, Georges Meyer, Busse, Klages).

II. Aufgaben u. Methoden: Als theoret. Wissenschaft erforscht die d. P. die *formalen* Gesetzmäßigkeiten, die in der Tatsache des seelischen Variierens gegeben sind, einschließlich der Frage nach der Bedingtheit, wie innere Bedingungen (Vererbung, Anlage) u. äußere (Umwelt, Erziehung, Beispiel) an dem Zustandekommen seelischer Verschiedenheiten beteiligt sind, die *inhaltl.* Gesetzmäßigkeiten, die die wesentl. Beschaffenheit u. reguläre Funktion bestimmter Varietäten u. deren Abhängigkeit von Ständen, Nationen, Rasse, Alter, Geschlecht, Örtlichkeit betreffen; als angewandte Wissenschaft beschäftigt sie sich mit der *Psychognostik* = Menschenkenntnis (Kenntnis der Varietätenbildung u. Ausarbeitung geeigneter Prüfungsmethoden) u. *Psychotechnik* = Menschenbehandlung (Einwirkung von Mensch auf Mensch, Möglichkeiten u. Grenzen der Einwirkung u. Arten dieser, die der psycholog. Differenzierung angepaßt sein muß).

Indem die d. P. einerseits die Gesetzmäßigkeiten der Varietätenbildung erforscht, Typengliederungen aufstellt u. Korrelationen bestimmt, anderseits menschl. Individuen zu erfassen strebt, nimmt sie eine Mittelstellung zwischen genereller Psychologie u. histor. Wissenschaft ein. Da die Varietätenbildungen nicht auf Bewußtseinsphänomenen u. -prozessen beruhen, will die d. P. die «potentiellen Dauerbeschaffenheiten» der Person (Dispositionen), die teleolog. u. psycho-physisch neutral sind, bestimmen.

Ihrem Aufgabenkreis entsprechend bedient sie sich besonderer Methoden. Neben den *introspektiven* Methoden (Selbstbeobachtung u. -be-

urteilung) haben sich *extrospektive* (nichtexperimentelle Beobachtung, Forschungs- u. Prüfungsexperiment [Tests], Arbeitsgemeinschaft u. Sammelforschung, Erhebungs- u. histor. Methoden) herausgearbeitet, die in recht brauchbaren Verbindungen verwandt werden.

III. Päd. Bedeutung: Im prakt. Leben ist die d. P. ein brauchbares Werkzeug der Kulturtätigkeit geworden: in der *Pädagogik* (psych. Differenzierung in Erziehung u. Unterricht; durch Einheitsschule erforderl. Begabtenauslese), in *Wirtschaft* u. *Industrie* (Berufseignung), in *Rechtspflege* u. *Strafvollzug*, in *Seelenhygiene* u. *Seelentherapie* (Psychoanalyse).

Aus der Fülle der Arbeitsgebiete seien genannt: Individualpsychologie (Psychoanalyse), Symptomatologie (Behaviorismus), ätiologische Fragen der Vererbung, der Rassen u. Völker; von den psych. Hauptfunktionen: die sinnl. Auffassung u. Aufmerksamkeit, das Vorstellungsleben, theoret. u. prakt. Intelligenz, Charakter, Wille, Affektleben, Kindes- u. Jugendpsychologie, Geschlechterpsychologie; besondere Verhaltungsweisen in Kunst, Philosophie u. Religion; spezielle Begabungen: Psychologie des Lehrers (päd. Begabung), des Soldaten, Staatsmannes, Heerführers, des Verbrechers, der Berufe u. Berufseignungen u. a.

Schrifttum: Ausführl. Bibliographie (bis 1920 1916 Nummern) in dem grundlegenden Werke: W. Stern, Die d. P. in ihren method. Grundlagen (³1921), mit Nachwort; J. Cohn, D. P., in: E. Saupe, Einführung in die neuere Psychol. (² u. ³ 1928); Literaturverzeichnis zum Intelligenzproblem, in: W. Stern, Intelligenz der Kinder u. Jugendlichen u. die Methoden ihrer Untersuchung (⁴1928); Fortlaufende Reihe von Veröffentlichungen zum Intelligenzproblem bilden die Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung, bes. Nr. 3: Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von W. Stern u. O. Wiegmann (³1926); E. Hauck, Zur d. P. des Industrie- u. Landkindes (1929); O. Tumlirz, Die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit u. ihre Bedeutung für den gemeinsamen Unterricht (1928). *A. Dauber.*

Dilthey, Wilhelm.

Geb. am 19. XI. 1833 zu Biebrich a. Rh., in seinem anfängl. Theologiestudium von *Schleiermacher* beeinflußt, in der Philosophie durch die Schule *Trendelenburgs* gegangen, 1864 habilitiert, seit 1882 Nachfolger Lotzes an der Universität Berlin, durch Wort u. Schrift vielseitig anregender Lehrer, starb D. am 1. X. 1911 zu Seis am Schlern.

Von seinen zahlreichen, oft unabgeschlossenen Schriften, die seit 1914 in einer Gesamtausgabe erscheinen, sind die wichtigsten: Leben Schleiermachers (1870); Einleitung in die Geisteswissenschaften (1883); Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen Päd. (1888); Ideen zu einer beschreibenden u. zergliedernden Psychologie (1894); Beiträge zum Studium der Individualität (1896); Das Erlebnis u. die Dichtung (1905, ¹⁰1929); Der Aufbau der geschichtl. Welt in den Geisteswissenschaften (1910). Aufschlußreich sein Briefwechsel mit Graf Paul York von Wartenburg (1923).

Der *philosophische Standpunkt* D.s blieb ein halb skeptisch unausgeglichener, in dem deutsch-idealistische Impulse aus der Gedankenwelt Schleiermachers u. Hegels mit Einflüssen des engl. Empirismus u. Positivismus sich kreuzen u. eine irrationalistisch-relativistische Lebens- u. Kulturphilosophie anbahnen. Hauptanliegen D.s ist die sachliche u. methodische Verselbständigung der Geistes- u. Geschichtswissenschaften gegenüber den Übergriffen der Naturwissenschaft, eine «Kritik der historischen Vernunft». Da er die wissenschaftl. Möglichkeit der Metaphysik anficht, kann nur die «innere Erfahrung», die Selbstbesinnung des geistigen Lebens auf sich selbst die Grundlage der Geisteswissenschaften bilden, nicht eine naturwissenschaftliche, sondern eine «geisteswissenschaftl. Psychologie», welche die inneren Lebenszusammenhänge der historisch wechselnden Kulturformen u. der aus ihnen erwachsenden «Typen der Weltanschauung» ohne eigentl. Wahrheitsentscheid aufhellt. Nach D. ist nur eine «Metaphysik des Erlebens», nicht des Erkennens möglich; in diesem Sinne bezeichnet er selbst seine Denkweise als «universalen Theismus».

Seine Bedeutung für Psychologie u. Pädagogik beruht vor allem auf der Forderung u. Grundlegung einer beschreibenden u. zergliedernden Psychologie, welche nicht experimentell forschend u. kausal erklärend, sondern intuitiv verstehend von den Ganzheiten des seelischen Lebens u. seinen typischen Ausprägungen ausgeht u. aus ihnen die Einzelvorgänge verständlich macht. In diesem Sinne fordert er schon 1865 mit Hölderlins Ausdruck eine «Realpsychologie»; später nennt er sie «*Strukturpsychologie*», weil es sich in ihr um Erfassung der teleolog. Erlebnis- u. Leistungszusammenhänge des Seelenlebens handelt. Die beschreibende Psychologie bedarf der Ergänzung durch eine vergleichende Psychologie, welche eine Typenlehre der seelischen Individualitäten aufstellt, fußend auf deren jeweils vorherrschenden Wertrichtungen. Diese Struktur- u. Typenpsychologie D.s hat sein Schüler E. Spranger (s. d.) pädagogisch bedeutsam weiterentwickelt.

In der Pädagogik anerkennt D. keine allgemeingültigen Erziehungsziele, da ihm alle ethische Zielsetzung als historisch bedingt gilt. Wohl aber glaubt er aus der Strukturgesetzlichkeit des Seelenlebens allgemeingültige Formalregeln der Erziehungsmethodik ableiten zu können: «in der Deskription, der Analysis u. Regelgebung vermag sie (die Päd.) den Charakter strenger Sicherheit zu erreichen».

Schrifttum: Gesamtverzeichnis von D.s Schriften (auch der anonymen) von Zeeck im Ar-

chiv für Geschichte der Philos. 1912, 154 ff.; Nachruf von E. Spranger (1912); vgl. ferner A. Stein, Der Begriff des Verstehens bei D. ([2]1926); J. Wach, Die Typenlehre Trendelenburgs u. ihr Einfluß auf D. (1926); H. Heicke, Der Strukturbegriff als methodischer Grundbegriff einer geisteswissenschaftl. Psychologie bei D. u. Spranger u. seine Bedeutung für die Päd. (1928). *M. Ettlinger.*

Diskussion u. Disputation.

I. Wesen: Auseinandersetzung über Fragen, die der Unterricht aufgeworfen hat, unter den Schülern, Erörterung von Teilfragen unter ihnen bei Aufrechterhaltung der Leitung der Schularbeit im ganzen durch den Lehrer, ist schon immer als ein fruchtbares didakt. Mittel erkannt worden. Auf *Sokrates'* Lehrweise des Dialogs zurückgehend, von der *Xenophons* Memorabilien u. *Platons* Dialoge Kunde geben, sind D. u. D. in die *heuristische Lehrform* übernommen worden, indem der Schüler selbst den Unterrichtsstoff mit seinem ganzen Interesse durchdringt u. durch Frage u. Antwort zu klären versucht. Verknüpft durch das Hin u. Her von Rede u. Gegenrede mit der dialog. u. durch Fragestellung u. Beantwortung mit der erotematischen oder fragenden Methode sind D. u. D. ein alter Bestandteil der Unterrichtskunst.

II. Entwicklung: In der Studienordnung der *Jesuiten* war neben der Schule in den Schülerakademien eine Einrichtung vorgesehen, die freie Vorträge der Schüler mit anschließenden Disputationen über Gegenstände der Schule pflegte, wobei der Selbstregierung weitgehende Auswirkung gesichert war. Der hierbei beobachtete Gewinn für die Schüler regte immer wieder dazu an, im Unterricht unmittelbar D. u. D. zu verwenden. Zu Beginn des 19. Jahrh.s hat *K. G. Scheibert* (4. X. 1803 bis 18. II. 1898) einen Ausbau der katechet. Methode gefordert, der zum Tätigwerden des Schülers «ohne Befehl u. Antrieb von außen» führen sollte. Bis zum Ende des Jahrh.s war diese Entwicklung so weit fortgeschritten, daß die *Springer*sche Versuchsklasse in Leipzig-Connewitz eine feinsinnige Organisierung der Freiheit des Schülergespräches durchführen konnte. *Alfr. Bogen* organisierte in der Schule als Arbeitsgemeinschaft noch bes. die Voraussetzungen für solche Unterrichtsweise, indem er die Schüler anleitete, Bücher zu befragen, Bücher in der Lesehalle aufzutreiben, Bilder, Zeitungsausschnitte technisch richtig in geordneten Umschlägen zu sammeln, Aufgaben zu übernehmen u. nach der Terminkartei pünktlich zu erledigen u. aus diesem ganzen Erfahrungsschatz heraus den Ablauf des Unterrichts in Rede u. Gegenrede zu beleben. Es kam wohl auch im Verlauf dieser Entwicklung zur Arbeitsteilung, indem sich Gruppen für Naturkunde, Geschichte bildeten, die schriftlich Berichte über die Ergebnisse ihrer Arbeit an die Gesamtklasse gaben, in deren Verfolg die Klassenarbeit als dramatisch belebtes Mitteilen u. Ringen der Meinungen geschildert wird. Vgl. Bogens Realienbücher (1920 f.); A. Bogen, Das Realienbuch der Arbeitsschule (1920). Am stärksten ist diese Unterrichtsart in der Form von D. u. D. der Schüler dann in der «Schule der freien geistigen Arbeit» von *H. Gaudig* (s. d.) u. *O. Scheibner* (s. d.) entwickelt worden. Die Arbeitsgemeinschaft, die sich aus der Klasse gebildet hat, schafft sich als Lehrform die Lebensform des Diskutierens, mit der Bildungszuwachs erstrebt wird. Selbst von den entschiedensten Vertretern dieser Unterrichtsform wird aber zugestanden, daß im Anfang der Schülerunterweisung mehr gebundene Arbeit stehen muß, u. daß erst mit zunehmender Reife die freie geistige Tätigkeit einsetzen kann.

III. Didaktische Auswertung: In den Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens ist im *Geschichtsunterricht* die in D. u. D. erfolgende Verarbeitung des Quellenstoffes vorgesehen, u. für *Erdkunde* ist neben dem Vortrag des Lehrers der von Schülern gefordert u. dazu bemerkt: «Gelegentlich mögen die Schüler an dem Für u. Wider der Theorien ihre Geisteskräfte messen.» *O. Willmann* hat eine feine Grenzsetzung für solche Arbeit gegeben mit der Regel: «Nichts sagen, was sich der Schüler sagen, nichts geben, was er finden kann.» Es gibt eine große Zahl von Einsichten auf religiös-dogmat., auf histor. Gebiet, viel Tatsachenmaterial aus Natur u. Welt, was sich die Schüler nicht selbst erarbeiten können; das wird immer der Lehrer geben müssen; es gibt aber eine Reihe von Einsichten aus dem Gebiete der Erfahrung u. der log. Erschließung, die sich die Schüler namentlich im Hin u. Her u. Ringen der Gedanken u. bei Mitteilung der von jeder Seite gemachten Erfahrungen selbst erarbeiten können. Der Lehrer muß nur als Leiter hinter aller D. u. D. stehen, damit «die Schule kein Debattierklub» wird u. nicht bloß dialekt. Gewandtheit der Schüler gepflegt wird.

Schrifttum: W. v. d. Fuhr, Geist der Sokratik (Sammlung der bedeutendsten päd. Schriften aus alter u. neuer Zeit, 1904); H. Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie u. Praxis ([5]1928); P. Ficker, Freitätigkeit (1926); H. Müller, K. G. Scheibert, der Vorläufer Kerschensteiners u. Gaudigs (1926); F. Weigl, Wesen u. Gestaltung der Arbeitsschule ([4]1925, kritisch eingestellt); A. Bork, Die Diskussion in den Oberklassen, in: Schule u. Wissenschaft, Jhrg. 2, H. 10, S. 373—383. *F. X. Weigl.*

Disziplinarverfahren.

[D. = Disziplinar, DV. = Disziplinarverfahren.]

Das DV. setzt voraus, daß ein Beamter die Pflichten verletzt, die ihm sein Amt auferlegt, oder sich durch sein Verhalten in oder außer dem Amte der Achtung, des Ansehens oder des Vertrauens, die sein Beruf erfordert, unwürdig zeigt (Dienstvergehen).

I. Das materielle Disziplinarrecht behandelt die Dienstvergehen u. das D.strafensystem im allgemeinen. Eine Aufzählung der einzelnen dienstl. Verfehlungen ist überall unterblieben. Eine Ausnahme findet sich im preuß. Gesetz vom 4. VIII. 1922 (G.S. S. 208), nach dem bestimmte Verstöße gegen den Bestand der Re-

publik stets als Dienstvergehen angesehen werden, die beim Rückfall mit Entfernung aus dem Amte zu bestrafen sind. Eine weitere Ausnahme ist in den §§ 8 u. 9 des preuß. D.gesetzes vom 21.VII. 1852 enthalten, nach denen die unerlaubte Entfernung vom Amte als Dienstvergehen mit dem Verlust des Diensteinkommens für die Zeit der unerlaubten Entfernung oder bei längerer Dauer mit Dienstentlassung bedroht ist.

Die Disziplinarstrafen bestehen in Ordnungsstrafen (Warnung, Verweis, Geldbuße) u. in Entfernung aus dem Amte (Strafversetzung oder Dienstentlassung). Maßregelungen mit strafähnl. Charakter (Ermahnungen, Zurechtweisungen, Rügen) sind keine D.strafen.

Warnungen u. Verweise kann jeder Dienstvorgesetzte, also auch der Schulrat gegen die ihm unterstellten Lehrer, verfügen. Die Befugnis zur Verhängung von Geldstrafen über Lehrkräfte ist nach preuß. D.recht begrenzt auf 90 M, jedoch nicht über den Betrag des monatl. Diensteinkommens, durch die Provinzialbehörden (Regierungen u. Provinzialschulkollegien) u. auf den Betrag des monatl. Diensteinkommens seitens des Ministers. Den Schulräten steht die Geldstrafbefugnis nicht zu, da sie nicht Vorsteher einer Behörde sind. Die Befugnis der Direktoren von höheren Lehranstalten, nötigenfalls die Mittel anzuwenden, die einem Vorgesetzten nach dem D.gesetz zustehen, ist durch MinErl. vom 12. III. u. vom 27. III. 1919 aufgehoben.

Die Entfernung aus dem Amte durch Strafversetzung findet nur auf Beamte im unmittelbaren Staatsdienst Anwendung u. kommt mithin für Lehrer an Volksschulen u. an nichtstaatl. öffentl. höheren Lehranstalten nicht in Betracht. Wird auf Dienstentlassung erkannt, so kann dem pensionsberechtigten Angeschuldigten ein Teil des Ruhegehalts auf Lebenszeit oder auf gewisse Jahre als Unterstützung gewährt werden, wenn besondere Umstände eine mildere Beurteilung zulassen.

II. Das Disziplinarverfahren ist entweder förmlich oder nicht förmlich. Bei Dienstvergehen, die auch die allgemeine Strafsphäre berühren, hat der Strafrichter bei Aburteilung des Lehrers den Vorrang. Nach preuß. D.recht muß erst das gerichtl. Strafverfahren erledigt werden, ehe wegen derselben Tatsachen ein DV. eingeleitet oder ein schon eingeleitetes beendet wird. Bei rechtskräftiger Verurteilung zu einer mit dem Amtsverlust verbundenen Strafe (Verurteilung zur Zuchthausstrafe, Aberkennung der bürgerl. Ehrenrechte oder der Fähigkeit zur Bekleidung öffentl. Ämter, jede Freiheitsstrafe von länger als einjähriger Dauer, Ausspruch der Zulässigkeit von Polizeiaufsicht) ist ein DV. ausgeschlossen.

1. Für das Ordnungsstrafverfahren sind in Preußen besondere Verfahrensvorschriften nicht vorgeschrieben. Die Ordnungsstrafen werden in der Regel nach Anhörung des Angeschuldigten schriftlich oder zu Protokoll erteilt. Gegen die Verfügung von Ordnungsstrafen findet die Beschwerde binnen einer Ausschlußfrist von je 3 Monaten statt.

2. Das förmliche DV., das die Entfernung des Beamten aus dem Amte bezweckt, wird verfügt gegen Lehrer an Volksschulen von dem Regierungspräsidenten u. gegen Lehrer an höheren Schulen von dem Präsidenten des Provinzialschulkollegiums. Der Schwerpunkt des Verfahrens ruht in der Voruntersuchung, die ein Untersuchungskommissar leitet. In dieser werden unter Hinzuziehung eines vereideten Schriftführers der Angeschuldigte gehört, die Zeugen eidlich vernommen u. die zur Aufklärung der Sache dienenden Beweise herbeigeschafft.

Nach Abschluß der Voruntersuchung kann das Verfahren mit Rücksicht auf den Ausfall der Voruntersuchung von dem Minister eingestellt u. geeignetenfalls nur eine Ordnungsstrafe verhängt werden. Wird das Verfahren nicht eingestellt, so folgt nach Eingang einer vom Beamten der Staatsanwaltschaft anzufertigenden Anschuldigungsschrift eine nicht öffentl. Verhandlung vor dem D.gericht. Als entscheidende D.behörden erster Instanz sind in *Preußen* für die Lehrer an Volksschulen die Regierungen u. für die Lehrer u. Beamten der höheren Schulen die Provinzialschulkollegien, für Direktoren u. Oberstudienräte an höheren Lehranstalten der D.hof in Berlin zuständig. Die Entscheidung kann auch auf eine bloße Ordnungsstrafe lauten.

Gegen die Entscheidung des D.gerichts steht dem Beamten der Staatsanwaltschaft wie dem Angeschuldigten innerhalb 4 Wochen die Berufung offen. Über die Berufung entscheidet der D.hof oder, wenn er selbst die Entscheidung in erster Instanz gefällt hat, das Staatsministerium. Die Berufungsfrist beginnt mit der Verkündigung der Entscheidung u. für den abwesenden Angeschuldigten mit dem Ablauf des Tages, an welchem ihm die Entscheidung zugestellt ist.

III. Die Amtssuspension, eine vorläufige durch das dienstl. Interesse gebotene Maßregel, tritt *kraft Gesetzes* ein, wenn im gerichtl. Strafverfahren die Verhaftung des Angeschuldigten beschlossen oder gegen ihn ein noch nicht rechtskräftig gewordenes Urteil erlassen ist, das auf den Verlust des Amtes lautet oder diesen kraft Gesetzes nach sich zieht, oder wenn im DV. eine noch nicht rechtskräftige Entscheidung ergangen ist, welche auf Dienstentlassung lautet. Die *Verfügung* der Amtssuspension durch die zur Einleitung der D.untersuchung ermächtigte Behörde ist zulässig, sobald gegen den Lehrer ein gerichtl. Strafverfahren eingeleitet oder gegen ihn die Einleitung einer D.untersuchung verfügt ist. Der suspendierte Beamte behält

während der Suspension nur die Hälfte seines Diensteinkommens. Wegen der oft fälschlich sog. DV. gegen Zögling u. Schüler s. Art. Schulzucht u. Schuldisziplin.

Schrifttum: P. v. Rheinbaben, Die preuß. D.gesetze ([2]1911); E. v. Dultzig, Das preuß. D.gesetz für die nichtrichterl. Beamten (1914); A. Brand, Das Beamtenrecht ([3]1928); — Die preuß. D.gesetze (1929); W. Landé u. W. Günther, Die Leiter u. Lehrer an den öffentl. höheren Lehranstalten in Preußen IV (1925). *St. Gildemeister.*

Dransfeld, Hedwig.

Geb. am 24. II. 1871 zu Hacheney (Westf.), besuchte D. das staatl. Lehrerinnenseminar zu Paderborn, war 1890—1912 Lehrerin am Ursulinenkloster zu Werl, von 1905 bis 1921 Schriftleiterin der «Christl. Frau», von 1912 bis zu ihrem Tode Vorsitzende des Kath. Deutschen Frauenbundes, 1919 Mitglied der verfassunggebenden Nationalversammlung, Mitglied des Land- u. Reichstags; sie starb am 13. III. 1925.

In der *Dichtung* suchte D. den ersten Ausdruck ihres Wesens. 1903 erschien ihre Gedichtsammlung «Erwachen», Spiegel eines schwer ringenden, starken Temperamentes. Fein empfundene Naturlyrik, tief erlebte Gestaltung schwierigster seelischer Zustände, starke Empfänglichkeit für soziale Not sind das Gepräge ihrer Dichtung. Sie war nicht ihr Stärkstes u. nicht ihr Letztes. Selten sprach sie von diesem Jugendwerk. Es war ihr, wie H. Weber sagt, «ein befreiender Flügelschlag in jungen, durchquälten Jahren».

Als *Schriftstellerin* trat sie zunächst in Unterhaltungsschriften für die weibl. Jugend (Grafendorli, Flitter u. Schein usw.) hervor. Sie veröffentlichte literar. Beiträge über moderne Dichtung u. anregende Reiseberichte in der «Christl. Frau», deren Schriftleitung sie 1905 übernahm. In ihr offenbarte sich ein weiter Geist von reicher Universalität. Glühenden Herzens hat sie in den Geschehnissen der Zeit gelebt u. die kath. Frauenbewegung durch die Zeitschrift richtunggebend beeinflußt.

Ihre *Erziehertätigkeit* vollzog sich in der Stille einer klösterl. Anstalt. Ihren Schülerinnen war sie eine strenge, höchste Anforderungen stellende Lehrmeisterin, deren geistvoller Unterricht jede durchschnittl. Lehrtätigkeit durchbrach u. ihre umfassende spätere Wirkkraft ahnen ließ.

D.s glanzvoller Aufstieg begann 1912 mit ihrer Berufung zur *Vorsitzenden des Katholischen deutschen Frauenbundes*. Sie hat der jungen Bewegung das sichere Fundament, den straffen Aufbau u. die Stoßkraft verliehen. Unter ihrer kraftvollen Leitung vermehrte sich die Mitgliederzahl von 36000 auf 240000. Sie sah die Aufgabe der kath. Frauenbewegung nicht so sehr in der Wirkkraft einzelner erlesener Frauenpersönlichkeiten als in der allseitigen Erfassung der Frauen des Volkes. Aus der tiefen Überzeugung von der Größe u. Kraft kath. Weltanschauung hat sie in zündender Rede die Frau zur Formung ihres Selbst, zur Arbeit an Familie u. Volksgemeinschaft aufgerufen.

Ihre *Berufung in den Reichstag* hat sie als streng verpflichtende, universale Frauenaufgabe betrachtet. Kein Gebiet der Volksnot, kein Zug der Volkskultur entging ihrem weitschauenden Geiste. Ihre Reden galten der Erneuerung der Familie, dem Schutz der Jugend, der Wahrung der Frauenehre, der Pflege der Bildungsgüter, der Erhaltung des Friedens. Sie hat ihre parlamentar. Tätigkeit immer von den großen Gesichtspunkten religiös-philosoph. Weltauffassung, weniger in prakt. Kleinarbeit gesehen.

Die *geistige Gestalt* D.s überragte die Frauen ihrer Zeit. Ihre starke Persönlichkeit war durch schwerste körperl. Leiden hindurch zur vollen Entfaltung geistiger Kraft emporgestiegen. Ein machtvoller Wille berief sie zur Führerin. In herber Abgeschlossenheit u. Einsamkeit stand sie fern den Menschen. Ihre tiefe Frauengüte u. Liebe verbarg sie in still getragenem Leid, verriet sie selten in ihrer Dichtung u. offenbarte sie in großen Augenblicken in ergreifender Rede. An ihrem Grabe wurde sie die «Mutter ihres Volkes» genannt.

Schrifttum: H. D. zum Gedächtnis, in: Die christl. Frau, 25. Jhrg., 3. H. (1927). Aufsätze: G. Krabbel, H. D., ebd., 23. Jhrg., 5. H., S. 129 (1925); Eine moderne Führerin, in: Lebensbuch für junge Mädchen, hrsg. v. L. Doxie, S. 139—147 (1928); H. Weber, H. D., in: Die Frau, 32. Jhrg. S. 328; I. Neundörfer in: Allg. Rundschau, 18. Jhrg., S. 106; E. M. Hamann, ebd., 22. Jhrg., S. 208; M. Willkens in: Mädchenbildung auf christl. Grundlage, 21. Jhrg., S. 544 ff. (1925). *M. Offenberg.*

Dreher, Theodor.

Domkapitular in Freiburg i. Br., geb. am 9. VI. 1836 in Krauchenwies (Hohenzollern), wurde 1860 zum Priester geweiht. Von 1866 bis 1893 war er Religionslehrer am Gymnasium Hedingen-Sigmaringen. In diese Zeit fällt sein Lebenswerk, die Herausgabe seiner weitverbreiteten Religionsbücher u. katechet. Schriften. 1878 erschien erstmals das «Lehrbuch der kath. Religion für Obergymnasien» in vier Teilen (Die Wahrheit des kath. Christentums, Die kath. Glaubenslehre, Die kath. Sittenlehre, Abriß der Kirchengesch.), die bis zu 27 Aufl. erlebten. Dem Rel.-U. in den mittleren Klassen höherer Lehranstalten diente sein 1884 erstmals erschienener fünfteiliger «Leitfaden der kath. Religionslehre», wozu 1894 noch eine «Kleine kath. Apologetik» kam. Waren diese Schriften für die Hand des Schülers bestimmt, so dienten die «Elementarkatechesen» dem Religionslehrer zur Vorbereitung auf den Katechismusunterricht. Auch das Problem der Katechismusreform hat D. beschäftigt u. ihn zu einigen

literarischen Versuchen veranlaßt. Die Lehrbücher u. Katechesen D.s zeichnen sich durch prägnante, leicht lesbare Darstellung aus. 1893 erfolgte seine Berufung in das Domkapitel u. Erzbischöfl. Ordinariat nach Freiburg i. Br. Er starb daselbst am 11. IX. 1916.

Schrifttum: A. Rösch, Domkapitular Th. D., im Freib. Diöz.-Archiv, NF., Bd. 17, S. VII—XX.

W. Burger.

Dunin Borkowski.

D., Graf Zbigniew *Stanislaus* Martin v., wurde geb. am 11. XI. 1864 in Lemberg (Gal.). Seinen Gymnasialstudien oblag er in Kremsmünster (Oberösterr.), an der Theresianischen Akademie in Wien (Mitglied des Pagenkorps) u. vollendete sie in Feldkirch (Vorarlb.). D. ist deutscher Staatsangehöriger. Am 3. V. 1883 trat er in die Gesellschaft Jesu ein, widmete sich 2 Jahre philolog., 3 Jahre philosoph. u. 4 Jahre theolog. Studien. 1896 empfing er in Valkenburg die Priesterweihe, unterrichtete von 1889 bis 1893 in Feldkirch in Latein, Griechisch, Deutsch u. von 1901 bis 1909 in Religion. Von 1910 bis 1918 widmete er sich den Schülern höherer Lehranstalten in Bonn, errichtete dort ein vornehmes, mit Gesellschaftsräumen ausgestattetes Schüler-Tagesheim. Seit 1920 wirkt er als Spiritual im fürstbischöfl. Theologenkonvikt in Breslau. Die Jahre 1888—1910 u. 1918 bis jetzt waren wissenschaftl. Forschungen gewidmet.

D. ist gleichmäßig bekannt als *Theologe* wie als *Philosoph* u. *Pädagoge*.

Schriften: Die neueren Forschungen über die Anfänge des Episkopats (1900); Der junge De Spinoza (1910); Reifendes Leben, ein Buch der Selbstzucht für die Jugend (1920, [4]1929); Führende Jugend, Aufgaben u. Gestalten junger Führer (1921, [2]1922); Schöpferische Liebe, ein Weg zur sittl. Vollendung (1923); Gebete u. Gedanken für die studierende Jugend (1922); Die Kirche als Stiftung Jesu (1911, [5]1923); Miniaturen erzieherischer Kunst (1929); Ausführliche Arbeiten über die urchristl. Verfassung u. über Spinoza in der American Cathol. Encyclop. (1904, 1910); Artikel zum Urchristentum in der Ztschr. für kath. Theol. (1903, 1905, 1911), im Hist. Jahrbuch (1900) u. im Katholik (1903); Über Spinoza im Archiv für Gesch. der Philos. (1904 u. 1910), im Chronicon Spinozanum (1921, 1923, 1926); Über Jesuitenerziehung in: Erziehung (1927); Päd. Arbeiten im Pharus (1911, 1916, 1920, 1921), in der Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Päd. (1925); Über alle genannten Gebiete u. über Anarchismus u. Philos. in den Stimmen aus Maria Laach bzw. Stimmen der Zeit seit 1898 in den meisten Jahrgängen. Eine Selbstbiographie von seltener Eigenart u. methodolog. Wert in Päd. der Gegenwart in Selbstdarstellungen (1926).

Der hervorragenden Bedeutung D.s als Theologe wie als Philosoph (Spinozaforschungen, Beiträge auf dem Weg zur Philosophia perennis) sei nur kurz gedacht.

Mit 47 Jahren erst trat D. literarisch als *Pädagoge* hervor. Sein prakt. Wirken beginnt viel früher. «Einzelerziehung nach freier Wahl» gilt ihm als wichtige Aufgabe, die seine wissenschaftl. Studien immer begleitete. Grundlage alles päd. Schaffens ist ihm das Vertrauen, das dem Erzieher gleichsam selbstwirksam, unwillkürlich entgegenbracht wird. So geht der Weg der Erziehung vom Jugendlichen aus; Entdeckung des Eigenwertes der jungen Seele ist Ausgangspunkt. Die Erzieherpersönlichkeit wirkt u. feuert an zum Führenlassen. D.s prakt. Arbeit fand ihren Höhepunkt in den Bonner Jahren. Dort gesammelte Erfahrung liegt seinen Jugendbüchern zu Grunde. Das abschließende Buch «Schöpferische Liebe» enthüllt tiefste Quellen religiösen Lebens u. erzieherischen Wirkens. In den «Miniaturen» scheidet D. scharf zwischen erzieher. Wissenschaft u. erzieher. Kunst. Abgerundete Bilder stellt er zusammen zu «einer päd. Ordnung», der «Grundregel» der erzieher. Kunst. Diese erscheint neben der erzieher. Wissenschaft, die ihrerseits der erzieher. Kunst Rückhalt gibt. D.s Gebetbuch entspricht in Auswahl, Gedankenfülle u. Gedankentiefe den Anforderungen moderner Religionspädagogik u. führt zum Selbstbeten. In der kath. Jugendbewegung sah D. anfangs eine Verwirklichung seiner Ideen in breiterem Ausmaß, zog sich aber bald von ihren Organisationen zurück. Als Wesen der päd. Theorie definiert D.: «1) Die Auffindung gewisser letzter u. grundsätzl. Erziehungsmaßnahmen, die aber zugleich auch ganz einfach sind; 2) die päd. Behandlung der Jugend in strengem Gefolge einer Einheitstheorie von Leib u. Seele, die der Erzieher auf philos. Gebiet selbst vertritt; 3) die Erziehung für die Gemeinschaft u. für die Zukunft.» Wir dürfen von D. einen zusammenfassenden Abschluß seiner päd. Anschauungen erwarten.

Schrifttum: Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen, hrsg. von E. Hahn I (1926).

W. Haerten.

Dürr, Ernst.

D., geb. am 23. III. 1878 zu Würzburg, Schüler u. Assistent von *Külpe* in Würzburg, starb am 27. IX. 1913 als Universitätsprofessor in Bern, zeigt sich in fast allen seinen Schriften päd. interessiert. «Die Lehre von der Aufmerksamkeit» (1907, [3]1923) zeigt eine gewisse Neigung zur Assoziationspsychologie, die aber nicht auf das Beziehungsbewußtsein ausgedehnt wird. Um das Kind zum Denken, Wollen u. Handeln instandzusetzen, soll man ihm Strebungsgefühle, Aktivitätsbewußtsein, Ichbewußtsein u. Spannungszustände geben. Die «Grundzüge der Ethik» (1909 bezeichnenderweise als 1. Bd. der Sammlung «Die Psychologie in Einzeldarstellungen» erschienen) sind stark psychologisch eingestellt u. behandeln u. a. die sittl. Individual- u. Menschheitsentwicklung; wegen des darin vertretenen «egozentrischen» Standpunktes ist diese Schrift bekämpft worden. In der Schrift «Erkenntnistheorie» (1910) befassen

sich die drei fast gleich großen Teile mit der Psychologie, der Wertlehre u. der Gegenstandslehre des Erkennens; seinen Standpunkt formuliert er als Realismus, der ein phänomenalistischer Substanzenmonismus u. Dualismus der Funktionen (im Sinne des partiellen psychophys. Parallelismus) sein soll. 1911 gab D. den 1. Bd. der «Grundzüge der Psychologie» von H. Ebbinghaus in 3. Aufl. heraus, 1910 zusammen mit Marie Dürr in deutscher Übersetzung die «Psychologie» von W. James. Gegen Ende seines kurzen Lebens bekannte er sich zur Psychoanalyse, die ihn früher befremdet hatte.

Am wichtigsten ist für die Erziehungswissenschaft D.s «Einführung in die Pädagogik» (1908) geworden. Zwar hat dieses Werk kaum etwas mit dem zu tun, was wir unter dem Titel «Einleitung in die Pädagogik» (s. d.) als eine Zukunftsaufgabe der Pädagogik bezeichnen müssen; denn die rein psycholog. Ausführungen, die in eine allgemeine Psychologie gehörten, machen fast $^5/_7$ des Werkes aus, u. die übrigen Untersuchungen würden ihre eigentl. Stelle im System der Pädagogik, nicht in der «Einleitung in die Pädagogik» haben. Dagegen geht die in der heutigen Pädagogik allenthalben übl. Verwendung des Wertbegriffs auf die «päd. Wertlehre» zurück, die D. als einer der ersten in seiner «Einführung» gebracht hat. Nach D. gibt es 1. Realwerte, u. zwar a) Sachgüter, nämlich Gebrauchsgegenstände (wie z. B. Nahrung), Luxusgegenstände (wie Spielzeug) u. Kapital; b) Dispositionen, nämlich körperliche (wie Gesundheit) u. geistige (wie Willenskraft); 2. Idealwerte, u. zwar a) sinnliche, b) ästhetische, c) logische, d) egoistische, e) altruistische, f) ethische u. g) religiöse Werte oder Ideale. Außer bei den logischen Werten ist es bei keinem andern Idealwert nach D.s Meinung möglich, den wahren Wert objektiv zu bestimmen, u. so fordert D. auf Grund einer «psychologisch-teleolog. Methode der Wertbestimmung»: «Gelten sollen diejenigen Idealwerte, durch deren Anerkennung möglichst viele Realwerte für das Individuum u. für die Gemeinschaft erhalten u. gewonnen werden.»

Schrifttum: O. Pfister, E. D. u. seine Stellung zur Psychoanalyse, in: Internationale Ztschr. für ärztl. Psychoanalyse, 2. Jhrg., S. 18—24 (1914).

G. Grunwald.

E

Eggersdorfer, Franz Xaver.

Geb. am 22. II. 1879 zu Pörndorf in Niederbayern, machte E. seine höheren u. Hochschulstudien am Gymnasium u. Lyzeum zu Passau u. an der Universität München. Nach seiner Priesterweihe (1903) war er 2 Jahre in der Seelsorge u. Internatserziehung tätig. Die Frucht eines Studienurlaubs nach München, wo er zugleich als Katechet an Volks- u. Fachschulen tätig war, bildet das Werk: «Der hl. Augustinus als Pädagoge u. seine Bedeutung für die Geschichte der Bildung» (1907). Nach Abschluß seiner Studien wurde E. Religionslehrer am Gymnasium daselbst u. 1909 Hofstiftsvikar. So in Seelsorge u. Unterricht an allen Schularten u. in der Erziehung im engeren Sinne praktisch bewährt u. bezüglich seiner Erfahrung durch theoret. Studien geklärt, konnte E. zur Habilitation an der Münchener Universität für Moraltheologie u. Pädagogik schreiten. Zugleich wurde er Vorstand des päd. Seminars innerhalb der theol. Fakultät. Es ist wohl kein Zufall, daß E.s nächstes Werk: «Die Aszetik des hl. Franz von Sales in ihren theoret. Grundlagen» (1909) behandelt. So war auch die Brücke geschlagen zu der folgenden Arbeit: «Moderne Reformpädagogik u. christl. Erziehungsweisheit. Aszese u. Erziehung» (1910). 1911 erfolgte die Berufung als ao. Professor an die philosoph.-theol. Hochschule zu Passau u. umfängl. Vortragstätigkeit im Dienste der Volksschulmethodik, deren Ergebnis 1917 als «Der Volksschulunterricht, I. Tl.: Der Sach- u. Sprachunterricht» erschien. Das Buch bedeutet einen krit. Führer durch die neueren Bestrebungen im Volksschulunterricht u. stellt dabei die einzelnen Reformvorschläge in das Licht umfassender Ideen. Nach dem Krieg wurde E. 1919 zum o. ö. Professor ernannt; 1919/20 gehörte er dem bayr. verfassunggebenden Landtag an. Die schwebenden schulpolit. Fragen riefen ihn auf den Plan mit den Schriften: «Die Schulpolitik in Bayern von der Revolution bis zum Abgang des Ministeriums Hoffmann» (1920), «Die religiöse Kindererziehung nach dem Reichsgesetz vom 15. VII. 1921» (1922). «Das reichsdeutsche u. österr. Bildungswesen im Vergleich zueinander» (1927). Auch sonst nahm E. Stellung zu Fragen des öffentl. Lebens, wie in «Die Krise des staatl. Lebens in Deutschland» (1929). Von Anfang an war E. ein treuer Anhänger des Institutsgedankens, der im Deutschen Institut für wissenschaftl. Pädagogik in Münster i. W. seine Verwirklichung fand, u. dessen Eröffnung (1922) er durch eine Programmrede «Weltanschauung u. Erziehungswissenschaft» feierte. Seiner Mitarbeit daran verdanken wir die Schrift: «Das Ziel der Erziehung mit bes. Berücksichtigung der Volksschulerziehung» (1925). Nach einer Reihe von Artikeln im Roloffschen Lexikon der Pädagogik sowie im neuen Staatslexikon der Görres-Gesellschaft, krit. Auseinandersetzungen mit neuen päd. Strömungen auf dem Gebiet der Katechetik, der Moral- u. Charakterpädagogik, mit dem Versuch E. Kriecks, aus der Pädagogik eine Seinswissenschaft zu machen, G. Clostermanns, die Pädagogik auf eine Formwissenschaft zurückzuführen, Abhandlungen, die in Zeitschriften wie «Passauer theol.-prakt. Monatsschr.», «Katechet. Blätter», «Pharus», «Hochland», «Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Pädagogik», «Bayr. Bildungswesen» usw. erschienen, schritt E. zu seinem Lebenswerk «Die allgem. Erziehungslehre», die im umfassend angelegten «Handbuch

der Erziehungswissenschaft», das er selber zusammen mit M. Ettlinger, G. Raederscheidt u. J. Schröteler im Auftrag des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Pädagogik herausgibt, erscheint. Bis jetzt liegt der umfangreiche 3. Bd. vor mit dem Titel «Jugendbildung» (1928, ^{2}1929). Daraus u. in der Zusammenschau mit seinen sonstigen Veröffentlichungen läßt sich schon seine Theorie der Erziehung erschließen.

E.s Verdienst liegt in seinem Anlauf zu starker systemat. Architektonik. E. dringt trotzdem regelmäßig auch in erhebl. Tiefe bei den Einzelfragen. Er ist ein gleich sicherer Führer hinsichtlich der geschichtl. Entwicklungswege, die er überall andeutet, u. hinsichtlich seiner Literaturauswahl. Bezüglich des Wertes der Pädagogik ist E. völlig fern von Überschätzung. Die dynamisch vorwärtsdrängende Reformpädagogik u. die das stat. Gleichgewicht erzielende vor- bzw. überwissenschaftl. Erziehungsweisheit der Menschheitserfahrung bzw. des Glaubens behalten stets ihre hohe Bedeutung. Die wissenschaftl. Pädagogik selber ist nach E. Normwissenschaft, oder sie ist nicht. Gewiß ist Erziehung eine Gemeinschaftsfunktion, aber die letztere wird dem päd. Denken selber zur Aufgabe. «Eine weltanschaulich neutrale Erziehung ist wesensgesetzlich eine Unmöglichkeit.» Das Verhältnis der *Pädagogik* zur *Offenbarung* erklärt E. so: «Supranaturalismus in der Bestimmung des Erziehungszieles ist nicht eine Ableitung der Erziehungsideale aus dem Offenbarungswort u. der Kirchenlehre, wohl aber eine rationale Darlegung dieses Zieles unter der gläubigen Anerkennung der Gottgebundenheit des Menschen.» Die Erziehung vom Erzieher her gesehen, der «*päd. Grundakt*», ist nach E. «Heilswille am Kind». Das absolut gültige Ziel aufseiten des Kindes u. des nachwachsenden Geschlechts liegt in der «Fähigkeit u. Bereitschaft zu einem Dienst Gottes aus Liebe». Dieses Ziel schließt die Verwirklichung von 5 Ideen als Wesenseigenschaften ein: die der Gewissenhaftigkeit, der Ehrfurcht, der Hingabe, der Urteilsreife, der Kraft. Von diesem absoluten Erziehungsziel sind die Erziehungsideale zu unterscheiden, die von Individuum zu Individuum u. Gemeinschaft zu Gemeinschaft wechseln. Im Anschluß an *Herbart* u. *Willmann* unterscheidet E. im *Erziehungsvorgang* 3 Momente: die Pflege, die Bildung, die Führung. «Die Funktion der *Pflege* wendet sich an den Zögling, so wie er ist; sie will erziehen durch die Entfaltung seines wirklichen Seins. Entwicklung ist der natürl. Vorgang, an den sie anschließt, Reife ihr Ziel. Die Funktion der *Führung* hat den Zögling im Auge, wie er sein soll. Sie will erziehen durch die unmittelbare Gestaltung seines idealen Seins. Umgang zwischen Erzieher u. Zögling ist ihre Wurzel, Charakter ihr Ziel.» *Bildung* hat als Medium das Unterrichtsgut. «Wie die *3 Grundrichtungen des erzieherischen Handelns* in der Wurzel, im Heilswillen am Kinde, eins sind, so sind sie auch in der päd. Wirklichkeit stets verbunden, u. so treffen sie auch in der Wirkung zusammen.» Die Elemente der Bildung selber bestehen nach E. in lebendigem Wissen, durchgeistigtem Können u. geläutertem Wollen. Bei Auswahl des Wissensstoffes sind gewiß die Interessen des Kindes maßgebend, weil es sich um «beseeltes Lernen» handelt. Aber E. betont mit Recht: «Der Bildungserfolg hängt gewiß von den Interessen ab, die die Schüler haben, der Bildungswert dagegen noch viel mehr von denen, die sie haben sollen.» So sind wir auch schon auf die Werte gestoßen, die ja auch den Interessen zu Grunde liegen, u. die zum geläuterten Wollen als Motive desselben in engster Beziehung stehen. Die Werte wie die Ideen existieren ihrem eigentüml. Sein nach (formaliter) nur im erkennenden Geist, dem Grunde nach aber (fundamentaliter) existieren sie in den Dingen. In der Rangordnung der geistigen Werte stehen Sittlichkeit u. Religion als allumfassend zuoberst. Das Bildungsgut muß hinsichtlich des Stofflichen die Forderung der Universalität, hinsichtlich der Zöglingspersönlichkeit die Forderung der Totalität erfüllen. Kritisch das Brauchbare vom Übertriebenen scheidend, untersucht E. auch die Anordnungsweisen des Bildungsgutes, sowie die Unterrichtsprinzipien u. Lehrformen. — Noch mehr als in seinem vorausgegangenen Schrifttum zeigt sich E. in seiner «Jugendbildung» als Meister in der Handhabung einer eigenartigen u. eigenwertigen Sprache.

Schrifttum: M. Bienias, Das System kath. Pädagogik nach F. X. E., in: Mädchenbildung auf christl. Grundlage, 25. Jhrg., H. 1, S. 20—41 u. H. 2, S. 49—57 (1929). *L. Bopp.*

Ehrfurcht.

I. Begriffliches: E. ist nach der Affektseite ein Mischgefühl aus «*Furcht*», also Scheu, einem Sich-zu-entziehen-suchen, u. «*Ehre*», also einem Wertschätzen, einem Anstreben. «Herr, geh weg von mir ...» — «Zu wem sollten wir gehen?» (Lk 5, 8 u. Jo 6, 69). Für den Begriff Mischgefühl ist weniger das Bild zweier Flüssigkeiten kennzeichnend, die zusammen ein Drittes geben, als das Bild vom Oszillieren des Herzens von einem Gefühl zum andern, oder die Vorstellung eines Haupt- u. Begleitgefühls. E. äußert sich dort, wo das Herz eines Höheren inne wird. *Goethes* dreifache E. vor dem Über-, Neben- u. Untermenschlichen braucht nicht pantheistisch gedeutet zu werden, hat auch in der christl. Anschauung Platz, sofern ebenso dem Menschen u. den untermenschl. Geschöpfen als Bildern oder Spuren Gottes etwas E. heischendes innewohnt. Die E. ist wesensverwandt mit dem *Staunen*, einer Haltung, die *Platon* u. *Aristoteles* als eine Quelle des Philosophierens an-

sehen, u. mit *Pietät,* die *P. Wust* als metaphys. Grundlage aller wahren Kultur nachweist.

II. Als Grundhaltung muß E. zunächst dem Erzieher eignen, vorzüglich gegenüber den heiligen *Werten,* die er dem nachwachsenden Geschlechte namens des reifen übermitteln soll, dem *Kinde* gegenüber als einer — natürlich betrachtet — ganzen Welt von drängenden Kräften u. Anlagen, von Plänen u. Erwartungen, als einem Kinde Gottes — übernatürlich betrachtet —. Hat doch der Heiland selber eine Neu- u. Mehrbewertung des Kindes gebracht! Mit der E. vor der Geschichte muß sich bei dem Erzieher dieselbe Haltung vor dem Geist der Zeit — nicht Zeitgeist —, dem Neuen, das werden will u. soll, verbinden. So hilft er mit, die Generationskrisen zu mildern u. zu überwinden. Die E. läßt den Erzieher sein Amt als einen Dienst am Kinde auffassen, lehrt ihn Anpassung an dessen Eigenart u. bewahrt ihn vor schablonenhafter, pedant. Anwendung der Erziehungsregeln.

III. Als Erziehungsaufgabe ist E. nach *Goethe* «schwer» zu erzielen. Aber sie ist als Grundlage aller höheren Kultur unentbehrlich. Nach *Shakespeare* ist sie der Erdenengel oder Erdenangelpunkt (Cymb. 4, 2). Die E., ja auch die Furcht vor Gott, hält die Heilige Schrift für unersetzlich. *Petrus Canisius* nennt sie geradezu den Erzieher u. Beschützer der Jugend (Bek. K. 2). E. vor den Eltern folgt aus der elterl. Teilnahme an Gottes Vaterschaft, seiner Schöpfermacht u. Liebe. Es ist also nicht lediglich das Elternbild die Wurzel der Gottesvorstellung (Psychoanalyse), sondern ebensowohl die Gottesvorstellung der Weihegrund für die E. gegen die Eltern *(Pestalozzi, Rottels, Foerster).* Schließlich ziemt dem Kinde E. vor aller Autorität u. allen objektiven Werten.

IV. Methodisch kann E. gefährdet werden durch Herabwürdigung der Bildungsgüter zu bloßen Bildungsmitteln, durch unpäd. Unterrichtsformen. E. erwächst aus richtiger *Belehrung* über Gottes Werke in Natur u. Offenbarung u. den mühsamen opfervollen Aufstieg der Menschheit zu ihren Kulturgütern, aus *Gefühlsübertragung,* also aus der Ergriffenheit des Erziehers, wie sie schon z. B. aus der Nennung des Namens Gottes *(Fénelon, Goethe)* irgendwie herausklingt. Vorzügl. Mittel sind die tiefe Einführung in die Heilige Schrift u. Liturgie, die beide E. zur Lebensatmosphäre haben. Freilich bleibt E. *lebenslängliche* Aufgabe, weil auch die Erhöhung des Gottesbegriffes gegenüber der abwärtsziehenden Schwerkraft des Alltags eine lebenslängl. Aufgabe bleibt *(H. Schell).* Vgl. auch die Art. Angst, Furcht.

Schrifttum: O. Willmann, Pythagoreische Erziehungsweisheit (1922); — Aus der Werkstatt der Philosophia perennis (1912); R. Otto, Das Heilige ([17-22]1929); L. Bopp in: Päd. Antithesen (1926); — Erzieher. Eigenwerte der kath. Kirche (1928); St. v. Dunin Borkowski, Miniaturen erzieherischer Kunst (1929); B. Bauch, Von der E., in: Der Türmer, 27. Jhrg. (1924); P. Wust, Naivität u. Pietät (1925).

L. Bopp.

Eidetik.

[E. = Eidetik, e. = eidetisch.]

I. Bestimmung u. Abgrenzung: Unter E. versteht man die Fähigkeit zu anschaul. Gedächtniserscheinungen mit wahrnehmungsmäßiger Qualität. Durch den *Wahrnehmungscharakter* unterscheiden sich die e. Reproduktionen von den Vorstellungen. Die e. Fähigkeit ist mit Sicherheit festgestellt im Bereiche des Gesichts-, Gehörs- u. Tastsinnes; nach *H. Henning* spielt sie auch bei den sog. niederen Sinnen, Geschmack, Geruch usw., eine große Rolle. Ohne daß entsprechende Reize vorliegen, sehen opt. E.er früher Gesehenes im Sehraum buchstäblich wieder; akust. E.er hören erinnerte Geräusche, Töne, Worte in wirklichkeitsmäßiger Qualität; taktile E.er erleben reproduzierte Tasteindrücke, als ob diese reizmäßig bedingt wären. Derartige e. Erinnerungen können kurz nach der ursprüngl. Wahrnehmung, aber auch nach längerer Zeit auftreten, wobei sie dem bedingenden Eindruck entsprechen, ihn aber auch phantasiemäßig verändert wiedergeben können. Bei E.ern treten die e. Phänomene nicht schlechthin an die Stelle der Vorstellungen; E.er haben auch noch Vorstellungen u. erinnern sich im allgemeinen nur bes. interessanter Begebenheiten in e. Weise.

Schon durch *Goethe, Joh. Müller* u. a., bes. *V. Urbantschitsch* (1907) war gelegentlich auf die e. Gedächtniserscheinungen hingewiesen worden. Jedoch begegneten diese Erscheinungen als außergewöhnl. Erlebnisse in psycholog. Kreisen keinem großen Interesse. Erst *E. Jaensch* u. seine Mitarbeiter (Marburger Schule) wiesen nach dem Kriege durch grundlegende Untersuchungen die Eigenart der E. u. ihre weite Verbreitung nach. Seither sind diese Untersuchungen an vielen Orten kritisch nachgeprüft u. die Tatsache u. Bedeutung der E. bestätigt worden. Mit wenigen Ausnahmen jedoch hat sich die bisherige Forschung ausschließlich mit der opt. E. beschäftigt. Dadurch wurde nicht nur die theoret. Einordnung der E. überhaupt, sondern auch ihre Benennung bestimmt. Man spricht vielfach auch von «subjektiven Anschauungsbildern», u. das Wort E. (εἶδος = Bild, Gestalt, Idee) ist ebenfalls der opt. Sphäre entnommen.

II. Verbreitung im Kindes- u. Jugendalter: Auf Grund der bisherigen Untersuchungen darf man annehmen, daß die E. im besondern Maße eine Eigentümlichkeit des Kindes- u. Jugendalters ist. Bei Erwachsenen ist sie selten zu finden, am ehesten noch bei solchen, die durch Anlage, Einstellung oder Beruf eine vorwiegend anschaul. Erlebnisweise haben, z. B. bei Künstlern. Von *E. Jaensch* u. seiner Schule ist die Ansicht vertreten worden,

die e. Fähigkeit sei in der Jugend «nahezu allgemein»; andere Forscher *(S. Fischer* u. *H. Hirschberg)* haben sie sogar als ein «den Jugendlichen ausnahmslos zukommendes Merkmal» bezeichnet. Diese übertriebenen Behauptungen entspringen der Hypothese, die Jugendlichen seien vielfach «latent» e., ohne eigentliche e. Phänomene zu erleben. Diese Hypothese ist aber unbewiesen, u. man tut gut, nur in solchen Fällen von E. zu sprechen, in denen ihre Phänomene wirklich konstatiert werden können. Über die Verbreitung dieser sichern Fälle allgemeingültige Zahlen anzugeben, ist jedoch nicht möglich, da die Verbreitung nach Gegenden (auch nach Alter, Schulart, Unterrichtsweise usw.) verschieden ist. In Marburg, Breslau u. Wien hatte durchschnittlich $^1/_3$ der 10—18jährigen unbezweifelbare e. Bilder; dem stehen andere Orte gegenüber, wo in den gleichen Jahrgängen durchschnittlich nicht einmal 10% festzustellen waren (Würzburg, Freiburg i. Br.); in Leipzig war kein einziger Fall von E. zu konstatieren. Die wohl vorwiegend im Physiologischen gelegenen, von örtl. Lebensverhältnissen beeinflußten Bedingungen für diese Schwankungen sind bis heute noch nicht hinreichend geklärt.

Das Verhältnis der E. zu den Stufen der Entwicklung scheint neuerdings in groben Zügen wenigstens geklärt zu sein, ohne daß jedoch die Bedingungen für die altersmäßige Verteilung angegeben werden könnten. Durch Untersuchungen in Freiburg i. Br. *(F. Roeßler, E. Liefmann)* wurde die alte, bislang unbewiesene Behauptung Jaenschs bestätigt, daß die E. im früheren Kindesalter am stärksten verbreitet sei, u. daß sie mit fortschreitender Entwicklung mehr u. mehr zurücktrete. Die Pubertätsvorgänge sind für diesen Prozeß des Abklingens zweifellos von besonderer Bedeutung; doch stimmen die Ergebnisse über die Verbreitung kurz vor, während u. nach der Pubertät so wenig überein, daß sich über die Beziehungen der E. zu dieser Phase noch wenig sagen läßt.

III. Typen: Die Marburger Schule vertritt den Standpunkt, daß die e. Anschauungsbilder auf opt. Gebiet zu den Vorstellungen einerseits, zu den physiolog. Nachbildern anderseits in innerer Beziehung stehen, daß Nachbilder, e. Bilder u. Vorstellungsbilder eine Stufenfolge von Gedächtniserscheinungen darstellen. Von anderer Seite *(F. Scola, W. Hansen)* ist diese Stufentheorie verworfen worden, da Nachbilder keine Reproduktionen, sondern unmittelbare Nacherregungen von Sinneseindrücken sind. Die Einordnung zwischen Nachbild u. Vorstellungsbild diente E. Jaensch zur Aufstellung einer Typenlehre der E., indem er feststellte, daß bei einer Gruppe von E.ern die e. Phänomene Eigentümlichkeiten des Nachbildes (komplementäre Färbung, Starrheit, Unbeweglichkeit, Unabhängigkeit von der Willkür), bei einer andern dagegen Züge des Vorstellungsbildes (urbildmäßige Färbung, Bewegtheit, willkürl. Auftreten u. Abklingen) zeigen. Den nachbildnahen Typus nennt er wegen der Abgespaltenheit seiner e. Phänomene vom übrigen seelischen Geschehen den *desintegrierten* Typus, den vorstellungsnahen den *integrierten* Typus.

W. Jaensch hat diese psycholog. Typenlehre nach der physiolog.-medizin. Seite ausgebaut, indem er die beiden Typen bestimmten Körperkonstitutionen zuordnete. Demnach soll der integrierte Typus körperlich die zum Normalen abgeschwächten Merkmale der Basedowschen Krankheit zeigen (B-Typus), der desintegrierte Typus mit dem ebenso zum Normalen reduzierten Symptombild der Tetanie verbunden sein (T-Typus).

An der psycholog. Typeneinteilung ist zweifellos soviel richtig, daß ein verschiedenes Verhalten der e. Bilder bei verschiedenen Individuen zu konstatieren ist; vor allem sind die labilen, leicht veränderl. e. Anschauungsbilder von den starr beharrenden deutlich zu unterscheiden. Ob dies aber in der e. Fähigkeit grundgelegt ist, oder ob es sich dabei um von der E. unabhängige, individuelle Eigenarten der betr. Personen handelt, ist noch nicht geklärt. Keine der zahlreichen Nachprüfungen anderer Forscher hat im übrigen die typenmäßige Zusammengehörigkeit des gesamten von E. Jaensch für jeden der beiden Typen aufgestellten Merkmalkomplexes bestätigen können, so daß diese Typenlehre nicht als in ihrer Fundierung abgeschlossen gelten kann. — Die durch W. Jaensch hinzugefügte physiolog. Typenlehre hat von medizin. Seite bisher nur Ablehnung gefunden, u. zwar sowohl die Bestimmung der Körper-Konstitutionstypen in sich als auch ihre Zuordnung zu den psycholog. Typen.

IV. Pädagogische Bedeutung: Kann die Tatsache der E. u. ihre relativ weite Verbreitung bei Kindern heute auch nicht mehr bezweifelt werden, so steckt die genauere Untersuchung dieses jungen Forschungsgebietes doch noch so sehr in den Anfängen, daß eine bestimmte päd. Auswertung heute noch nicht erwartet werden darf. Die leichte, oft bis ins einzelne gehende Einprägbarkeit von Wahrnehmungsinhalten auf Grund der E., die größere oder geringere willkürl. Bereitschaft der e. Phänomene, ihre Beweglichkeit oder Starrheit usw., sind sicherlich päd. belangreiche Tatsachen. Es liegen auch einige prakt. Versuche vor, sie dem Unterricht nutzbar zu machen *(O. Kroh, A. Kobusch, F. Roeßler)*, die aber in ihren Ergebnissen deutlich die Ungeklärtheit der psycholog. Basis erkennen lassen. In diesen päd. Versuchen wurde begonnen, die E. vor allem dem freien mündl. u. schriftl. Erzählen der Kinder sowie ihrem zeichner. u. sonstigen Gestalten dienstbar zu

machen. Die mitgeteilten Leistungen der Schüler zeugen von Erfolg; doch ist daraus nicht ohne weiteres zu belegen, daß diese Arbeitsweise für das Endziel des Unterrichts dienlich ist; denn bis heute ist es noch nicht gelungen, das Verhältnis der E. zu dem differenzierten intellektuellen Leben zu klären. Einige Forscher glauben eine starke Korrelation zwischen E. überhaupt u. schwacher Intelligenz feststellen zu können; sie sehen in den e. Bildern geradezu eine Hemmung für die Entwicklung des Denkens *(M. Zillig, H. Zeman, H. Kirek, F. Liefmann)*. Die Marburger Schule bezeichnet den B-Typus als intelligent, den T-Typus als unintelligent *(H. Freiling, W. Jaensch)*. Eine dritte Gruppe von Untersuchungen verneint Beziehungen der E. allgemein oder ihrer Typen zur Intelligenz *(Th. Bonte, F. Roeßler)*. Solange diese grundlegenden Fragen nicht geklärt sind, dürfte auch die päd. Frage, ob der Unterricht die E. zu fördern habe — was leicht geschehen kann —, nicht endgültig zu beantworten sein.

Das entbindet Erzieher u. Lehrer nicht von der Aufgabe, sich mit den Tatsachen der E. vertraut zu machen; denn auf diese Fähigkeit läßt sich manche für die Erziehung wichtige Eigentümlichkeit von Kindern zurückführen. Es sei hier nur hingewiesen auf die Schreckphantasien kleiner Kinder, bes. im Dunkeln, die lebhaften Tagträume vor u. während der Pubertät, falsche Aussagen von Kindern, bes. in Erregungszuständen (sog. Scheinlügen), das Abgelenktwerden durch eigene Phantasien im Unterricht, das starre Hinblicken auf Tafel, Bank oder Wandflächen beim Berichten über Gesehenes u. ähnl. Erscheinungen, die in der E. begründet sein können.

Schrifttum: Grundlegend u. bes. wichtig sind: E. Jaensch, Die E. u. die typolog. Forschungsmethode (²1927); — u. Mitarbeiter, Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt u. die Grundlagen der menschl. Erkenntnis I (²1927); W. Jaensch, Grundzüge einer Physiologie u. Klinik der psychophys. Persönlichkeit (1926); O. Kroh, Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen (²1928); F. Scola, Über das Verhältnis von Vorstellungs-, Anschauungs- u. Nachbild, in: Archiv für die ges. Psychologie. Bd. 52 (1925); Beiheft 43 (1928) der Ztschr. für angew. Psychologie enthält 3 wertvolle Untersuchungen von Th. Bonte, E. Liefmann u. F. Roeßler; weiteres zur Orientierung über bisherige Ergebnisse notwendiges Schrifttum ist zusammengestellt in W. Hansen, Über den gegenwärtigen Stand der e. Forschung, in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Pädagogik, Jhrg. 5 (1929). *W. Hansen.*

Eigenbücherei.

I. Wert: Trotz der hohen Bedeutung, die gute Schul-, Schüler- u. Jugendbüchereien (s. d.) haben, können u. dürfen sie niemals das *Eigenbuch* ersetzen. Bücher sind geistige Freunde. Man muß sie besitzen, um mit ihnen zu vertrauter Lebensgemeinschaft zu verwachsen. Die literar. Erziehung (vgl. Art. Literaturpäd. u. literar. Erziehung) der Jugend sollte darum so geleitet werden, daß in ihr selbst starkes Verlangen nach einer — wenn auch bescheidenen — E. erwacht. Erst das eigene Buch wird dem Kinde eine dauernde, immer neusprudelnde Quelle geistigen Lebens; erst am eigenen Buch lernt es echte Buchfreude, rechte Buchpflege.

II. Ausgestaltung: Da die E. ein so wichtiger Faktor in der geistig-sittl. Entwicklung des Kindes ist, sollte auch ihr Aufbau planvoll nach literarisch-päd. Gesichtspunkten erfolgen. Das setzt allerdings bei Eltern u. Erziehern, die ja in erster Linie Mitbestimmer der E. der Kinder sind (Geschenke zu Festtagen usw.) ein Doppeltes voraus: Vertrautheit mit den verschiedenen Entwicklungsstufen des kindl. Geistes (sorgl. Beobachten ihrer Buchinteressen) u. Einblick in das Literaturgut, das der jeweiligen Phase entspricht (zuverlässige Jugendschriftenverzeichnisse, s. Art. Jugendschriften). Nicht die Zahl der Bücher zeichnet den Wert der E., sondern der innere Gehalt. Von den ersten Eigenbüchern des Kindes, den Bilder- u. Märchenbüchern, bis zur unterhaltenden u. belehrenden Schrift der reiferen Jugend sollte die E. nur Kernhaftes u. Wertvolles enthalten; phantasieüberreizende Indianergeschichten u. fade, süßl., kraftlose Backfischerzählungen o. ä. gehören nicht in eine gute E.

Auch die äußere Gestaltung der E. soll beachtet werden. Damit dem Kinde die persönl. Verbundenheit mit diesen Büchern zum Bewußtsein komme, damit es sich mit berechtigtem Stolze seines kleinen Reichtums freue, empfiehlt es sich, jedem Kinde einer Familie einen besondern Platz (nicht inmitten der Spielsachen, aber auch nicht im elterl. Bücherschrank) anzuweisen, wo es seine geistigen Freunde in guter Ordnung u. Übersicht beherbergen kann.

Den heranwachsenden Kindern räume man selbstverständlich ein weites Mitbestimmungsrecht inbezug auf die Ausgestaltung ihrer E. ein.

Schrifttum: W. Türk, Erziehung zur Eigenbücherei u. der Weg von dieser über Klassenbücherei zur öffentl. Bücherei, in: Jugendschriftenwarte, 1927, Nr. 6. *J. Rieffert.*

Einfühlung.

Das Wort E. deutet auf eine empfindsame Zeit mit empfindsamen Menschen als Ursprung hin: Klassik u. Romantik. Von da rührt auch das Schillernde u. Vieldeutige des Begriffes.

I. Wesen u. Bedeutung im allgemeinen: Häufig bedeutet E. gleichsam die Hingabe oder Weggabe des eigenen innern Lebens zugunsten eines ganz Andersartigen. So wenn «ich» «mich» in ein untermenschl. Lebewesen (Pflanze, Tier) oder gar etwas Unbelebtes (Meer, Felsen, Bau) oder aus beiden Zusammengesetztes (Landschaft) «einfühle» u. sie so vermenschliche. Bei

dieser mehr ästhet. E. nehme ich eine Selbstobjektivierung vor; die eingefühlten Wesen dienen mir zum Ausdruck, werden gleichsam zum zweiten Leib meiner Seele. Natürlich sind objektive Momente vorhanden, die mich einladen, z. B. von einer heiteren Landschaft, von kühnen Felsen, von hüpfenden Hügeln, trotzigen Bergen usw. zu sprechen. — Dieser subjektiven E. steht die mehr objektive gegenüber; sie ist gegeben, wenn ich den Versuch mache, zum Zweck des Nacherlebens mich in das Seelenleben eines andern zu versetzen (die Lippssche «E. in die sinnl. Erscheinung des Menschen»), sei es, daß er mir persönlich mit seinen Ausdrucksbewegungen zugänglich ist, sei es, daß er sich verobjektiviert (literarisch, künstlerisch) darstellt. Um diesen Versuch des Nacherlebens fremder seelischer Vorgänge vorzüglich emotionaler Art handelt es sich hauptsächlich in der päd. Psychologie. Natürlich muß ich auch da meine eigene Erfahrung u. Erlebnismöglichkeit zur Verfügung haben als Grundlage oder Baumaterial, um das fremde Seelenleben damit nachzukonstruieren. Ich darf mich bei dieser objektiven E. nicht restlos an das fremde Innenleben ausliefern, sonst wäre es eigentl. Fühlen usw., vielleicht durch psych. Ansteckung veranlaßt, nicht aber E.: «Es besteht kein eigentl. Fühlen, aber auch kein bloßes Vorstellen von Gefühlen» (Volkelt). Ich darf mich aber auch nicht zu ängstlich im Ichbezirk zurückhalten, um mich zum Maße aller Dinge zu machen, wie sie sein u. nicht sein dürfen; vielmehr muß ich möglichst objektiv zu werden suchen, ohne aufzuhören, subjektiv, d. h. auf mir fußend zu sein. Wenn ich mich in einen zornigen, eifersüchtigen, trotzigen oder melanchol. Menschen einfühle, so brauche ich nicht die entsprechenden Aktualgefühle zu haben, aber irgend eine Erfahrung davon, die Gewißheit des Fühlenkönnens. Das Wort E. ist also nicht buchstäblich zu nehmen. Darum wurden für die gemeinte Sache auch andere Termini vorgeschlagen wie: *Einschauung, Intuition, Einsichtigsein, Einfüllung, Einfügung, Nachbildung* usw. Allerdings kann nach Volkelt als eine Nebenwirkung beim Versuch der E. auch das eigentl. aktuelle Gefühl entstehen, etwa die aktuelle gottergebene Geduldstimmung in mir selbst bei E. in Dürers «Passion». Die Frage, worauf E. in ihrem tiefsten Wesen beruht, wird noch ganz verschieden beantwortet. *M. Scheler*, an Bergson u. die neuplatonische Mystik zugleich erinnernd, redet von einem «indifferenten Strom der Erlebnisse» überhaupt, in dem sich allmählich «fester gestaltete Wirbel» bilden; das ist dann das individuelle Erleben. Daraus folge, daß «jeder das fremde Erleben genau so unmittelbar erfassen kann, wie sein eigenes». Allerdings bleibt er sich anscheinend in dieser Auffassung nicht treu. *Volkelt* setzt für die E. in Gestalten, zu denen wir keine nähere Verwandtschaft haben, wie Shakespeares Shylock oder Goethes Gretchen, eine besondere «gefühlsschöpferische Tätigkeit» voraus. Denn «nicht um ein bloßes Steigern oder Abschwächen, nicht um ein bloßes Umgruppieren u. Umordnen handelt es sich; sondern es sind neue u. oft weit abliegend neue Gefühle, die von den Einfühlenden geleistet werden sollen». Populärere Abhandlungen reden einfach von einem «magischen Akt». Doch dürften auch ohne die Annahme eines besondern myst. Sinnes die gewöhnl. Übertragungs- u. Mitteilungsmittel wie Gefühlsansteckung durch Miterregung, also die Wahrnehmung u. teilweise Nachahmung der Ausdrucksbewegungen, sprachl. Mitteilung, «Zeichen» also u. «Anzeichen» (Husserl) zur Erklärung der E. genügen. Ein gewisser Reichtum an innerer Erfahrung, eine gewisse Beweglichkeit, die Bewußtseinselemente neu zusammenzuordnen, auch eine gewisse Willigkeit, fremdes Seelenleben in sich aufzunehmen, ohne sich ganz aufzugeben, also Gefühl u. Phantasie, Selbstlosigkeit u. Selbstzucht sind förderl. Eigenschaften. — E. als Versuch, fremdes Leben nachzuerleben, ist zunächst die Grundlage des *Verstehens*. Sie sollte auch der *Einstellung* zugrunde liegen, die mit der E. als selbstloser Hingabe verglichen, mehr die zweckhafte Anpassung bedeutet. Die Gabe der E. kann Segen u. Schaden stiften. Bei der von uns sog. *subjektiven* E. erreiche ich durch Selbstobjektivierung eine schärfere Selbsterkenntnis, wie ja stets das Subjekt am Objekt zu erwachen pflegt. Selbsthingabe bedeutet also hier Selbstgewinn. Bei der *objektiven* E. erhalte ich einen Zustrom von neuem Leben. Und das kann für mich eine Bereicherung, Erweiterung u. Erhöhung meines Ich bedeuten. Die E. in ein ärmeres, intellektuell, ethisch, ästhetisch, religiös minderwertigeres, ja in krankes Seelenleben ist gleich möglich. Hier kann die E. vonseiten der seelisch-sittlich ungereiften oder intellektuell-geistig noch nicht genug erstarkten Persönlichkeit die Gefahr bringen, daß zuviel des Minderwertigen haften bleibt, daß eine Ansteckung u. Befleckung eintritt. Jedenfalls ist die Gabe der E., nicht bloß der Ästhetik, die sich bis jetzt am meisten mit ihrer Theorie beschäftigt hat, unentbehrlich; auf ihr fußt auch Mitgefühl, Menschenkenntnis u. richtige Menschenbehandlung, Erziehbarkeit u. Bildsamkeit (s. d.).

II. Die kindliche Einfühlung, ihre erzieherische Bedeutung u. Behandlung: Schwächegeboren u. doch notwendig ist die kindl. Fähigkeit der Allbeseelung, der leichtesten Selbstobjektivierung. In die Blume, das summende Insekt, das fallende Blatt, den Stein am Boden fühlt sich das Kind ein. Auf dieser subjektiven E.sgabe beruht ja auch die große Spielfähigkeit des Kindes. «Zuerst spielt das

Kind mit Sachen, folglich mit sich. . . . Vor der wunderkräftigen Phantasie treibt jeder Aaronsstecken Blüten» (Jean Paul). Das Kind wird auch leicht miterregt bei Erregungszuständen innerhalb der Umwelt, so ist es auch der *objektiven* E. u. somit z. B. des Mitleids fähig. Freilich bleibt es dabei seiner nicht leicht selbstmächtig, verliert sich daran. Daher die psych. Epidemien in der Kinderwelt. Natürlich ist dieses Offenstehen für Beeinflussungen nötig; wo es fehlte, hätten wir Schwererziehbarkeit vor uns. Durch die subjektive u. objektive E. lernt das Kind sich selber besser kennen, lernt es, andern Wesen das gleiche Fühlen zuzuschreiben u. so rücksichtsvoller gegen sie zu sein (soziales, altruistisches Verhalten), wird auch der ästhetische, religiöse Wertsinn, Arbeitsfreude u. Ehrgefühl geweckt.

III. Die Einfühlung des Erziehers in das Kind ist eine erzieherische Notwendigkeit, weil eine Vorbedingung des «Verstehens», das eine Wesensfunktion der Erziehung darstellt. Die richtige E. ist mitbestimmend bei allen päd. Maßnahmen, wie Lob u. Lohn, Tadel u. Strafe, Ermutigung u. Verdemütigung, Belehrung u. Ermahnung, Bitte u. Drohung, Unterrichtsverfahren u. -form. Falsche E. läßt die getroffenen Maßnahmen scheitern. Sie sind dann nicht nur falsch, sondern auch schädlich, nicht bloß unrichtig, häufig auch ungerecht; statt zu heilen, werden Wunden geschlagen, die vielleicht nie vergessen werden. Mit all dem ist auch schon angedeutet, daß E. nicht bedeutet, zu allen kindl. Launen Ja u. Amen zu sagen. Sie verträgt sich mit Strenge, gelegentlich sogar mit Härte; u. Knaben, die sich verstanden fühlen, sind sogar sehr empfänglich dafür. E. setzt voraus, daß sich der Erzieher zum Kinde hinablassen, aus des Kindes Perspektive sehen u. erleben kann. *Bossuet* hatte diese Gabe dem franz. Dauphin gegenüber nicht; es gelang ihm auch nicht, seinen Zögling zu sich emporzuheben. *Fénelon* dagegen hatte diese Gabe dem Herzog von Burgund gegenüber; seine Erziehung bedeutete einen glänzenden Erfolg. Die E. in eine Vielheit von Individuen, die zu einer Unterrichts- oder Erziehungsgemeinschaft vereinigt sind, setzt eine besondere Begabung voraus, die durch die Bildung eines Gemeinschaftsgeistes erleichtert wird. Aber die E.sgabe muß auch immer dem einzelnen nachgehen können, der aus dieser Kollektivhaltung herausfällt.

Man kann die objektive E. ein *statisches* Verstehen nennen. Es ist die Voraussetzung für das *dynamische* Verstehen, das richtige Nacherleben der seelischen Zusammenhänge in einem andern; das aber ist eine Grundlage für das *identisierende* Verstehen, das alle kindl. Erlebnisse aus einem idealen Fluchtpunkt heraus oder im Hinblick auf das individuelle Ideal glaubt begreifen zu können. Das aber ist ein Hochziel des erzieherischen Tuns.

Schrifttum: Th. Lipps, Leitfaden der Psychologie (³1909); — Zur E., in: Psycholog. Untersuchungen, Bd. 2, H. 2/3 (1913); A. Prandtl, Die E. (1910); W. Worringer, Abstraktion u. E. (⁷⁻⁹1920); M. Geiger, Über das Wesen der E. (1911); H. Scharrelmann, Die Technik des Schilderns u. Erzählens (²1921); J. Volkelt, Das ästhet. Bewußtsein (1920); — System der Ästhetik I (²1927); M. Scheler, Wesen u. Formen der Sympathie. Der «Phänomenologie der Sympathiegefühle» 3. Aufl. (1926); Th. Litt, Erkenntnis u. Leben (1923); Th. Erismann, Die Eigenart des Geistigen (1924); Th. Ziehen, Vorlesungen über Ästhetik II (1925) 77 ff.; — Charakterolog. Studien an Verbrechern, in: Jahrbuch der Charakterologie V (1928) 382 f.; W. Wirth, Grundfragen der Ästhetik (1925); G. Roffenstein, Das Problem des psycholog. Verstehens (1926); L. Bopp, Vom Verstehen u. Verstandenwerden (1926); E. Stern, Zum Problem des Menschenverstehens, in: Jahrbuch der Erziehungswissenschaft u. Jugendkunde II (1927); A. Petzelt, Vom Problem des Verstehens, in: Jahrbuch der Charakterologie IV (1927); J. Fröbes, Lehrbuch der experimentellen Psychologie II (³1929); H. Driesch, Grundprobleme der Psychologie (²1929); F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung (²1929); vgl. auch die Literatur zu Art. Verstehende Psychologie. *L. Bopp.*

Einheitskatechismus.

Die Katechismusbewegung erstrebt bestmögl. Anlage des kath. Lehrgutes u. ebensolche Gestaltung des Textes wie möglichst einheitl. Gebrauch des Buches, wenigstens innerhalb der Grenzen eines Landes oder Sprachgebietes. Abgesehen von den Arbeiten am Weltkatechismus besitzt Deutschland seit 1924 einen E. Alle Diözesen mit Ausnahme von Freiburg u. Rottenburg haben ihn eingeführt. Varianten (Diözesanproprien) bestehen nur noch im Gebetsanhang. Die anfangs in Nord u. Süd getrennt aufgetretenen Wünsche nach Verbesserung des Katechismus fanden durch gleichlautenden Beschluß der Bischofskonferenzen von Fulda u. Freising 1921 gemeinsame Erfüllung. Deren Grundlage wurde der in 7 bayr. Diözesen bereits einheitlich gebrauchte «Linden». Er sollte nach den in Frankfurt a. M. Juli 1922 endgültig festgelegten Richtlinien (s. Katechet. Blätter 1923, S. 67) umgearbeitet werden. Bearbeiter war als Nachfolger von P. Linden der Beauftragte der Gesellschaft Jesu, P. Th. Mönnichs, unterstützt von Einzelpersönlichkeiten mit anerkannt prakt.-katechet. Erfahrung u. einer 4gliederigen Kommission aus Nord u. Süd unter Leitung der beiden bischöfl. Schulreferenten. Gutachter waren die in den deutschen Diözesen gebildeten katechet. Kommissionen, die freilich in ihren Forderungen nicht selten sehr weit auseinander gingen. Eine letzte Redaktionskonferenz 1924 lieferte einen den Bischofskonferenzen vorzulegenden Text, der Annahme fand. Ab Schuljahr 1925/26 begann die

Einführung. Seitdem läuft die 4jährige Probezeit. Die Aufnahme war geteilt: je reformbedürftiger der in der Einzeldiözese bisher gebrauchte Katechismus war, desto größer war die Freude am neuen. Anerkannt werden: Verminderung des Memorierstoffes (Beschränkung auf kaum 300 Fragen, die allerdings zu strenge durchgeführt scheint, s. u.), die Korrektheit der Fragen, die Einschränkung der Definitionen, die positive Gestaltung der Sittenlehre, eine erleichterte Gliederung von method. Einheiten, die reichl. Verwendung von Schriftstellen, das Verschwinden der «Nutzanwendungen». Beklagt werden: Die «verkappten Fragen» («Memorierstoff» im Lehrstoff, der bei einer Überarbeitung wieder zur Formulierung in eigenen Fragen drängt, wenn damit auch die vorgesehene Zahl der Fragen überschritten wird), manche Stoffanordnung vor allem im 2. Hauptstück, die sprachl. Härte u. der mangelnde Rhythmus in Fassung einer Reihe von Antworten u. damit schwere Erlernbarkeit durch das Kind. Diesen Mängeln wird vor allem die zu erwartende Revision nach abgelaufener Probezeit abhelfen müssen. Wirtschaftl. u. päd. Erwägungen lassen die Verlegung der Revision auf einen späteren Termin empfehlenswert erscheinen. Der Umfang der Änderung ist heute nicht abzusehen. Ein neues «System» u. die Abfassung in Lehrstücken, 2 Hauptprobleme in den Erörterungen über den Katechismus (zu letzterem vgl. Wiener Preisausschreiben 1915, ferner H. Stieglitz, Größeres Religionsbüchlein, [2]1919; Katechet. Blätter 1930, 44 f.) dürften der weiteren Entwicklung der Katechismusfrage vorbehalten sein.

Schrifttum: Katechet. Blätter 1923 (65 ff.), 1924 (29 66 165 178 ff. 217), 1925 (105 108 126 158 161 ff.), 1927 (5 ff.), 1929 (296 ff. 481 ff. 490 ff.); Christl.-päd. Blätter 1926 (221 ff. 277 ff.); Hilfsbücher: J. Linden, Hilfsbuch zum E., bearb. von Th. Mönnichs (1927); M. Schnitzler, Handbuch zum kath. Katechismus (1927); Präparationswerke: Bernbeck (Kösel), Burger (Habbel), Deubig (Steffen), Gründer (Bonifatiusdruckerei), Hilker (Schöningh), Jehle (Herder), je in 3 Bdn. *G. Götzel.*

Einheitsschule.

I. Entwicklung: Der Sache nach geht die Forderung der E. in die Mitte des 18. Jahrh.s zurück, wo in der Zeit der Aufklärung u. der Enzyklopädisten, dann von *Schleiermacher* in dem Bildungssystem: Elementarschule — Bürgerschule — humanist. Gymnasium, ferner im *Süvern*schen Schulgesetzentwurf Einheitssysteme des Schulwesens versucht wurden. Anfang der 80er Jahre wurde im neuen Deutschen Reich durch die Differenzierung des Weges zur Hochschule in 3 höhere Schularten u. Einschiebung von Mittel- u. Bürgerschulen die Einheit so beeinträchtigt, daß um 1886 als Antwort auf die Desorganisation das bis dahin nicht bekannte Wort E. auftauchte, indem es zunächst einen gemeinsamen Unterbau innerhalb der höheren Schulen mit Gabelung erst nach IV erstrebte. Die Grundlage für Versuche verschiedenster Art in dieser Richtung gab das *Frankfurter Reformschulsystem.* Von der Volksschule aus wurde gegen die im deutschen Norden immer stärker sich entwickelnden *Vorschulen* der höheren Lehranstalten Stellung genommen u. so auch die Volksschulbildung mit in den Problemkreis der E. einbezogen. Es bildete sich 1886 der Deutsche Einheitsschulverein, der einen Schulorganismus mit 3—5jähr. gemeinsamem Unterbau für sämtl. Schulgattungen erstrebte. Schließlich wurde noch die Frage des Bekenntnisses mit hereingenommen u. die E.formel von dem Fallenlassen der Rücksichten auf Stand u. Vermögen der Eltern auf das religiöse Bekenntnis ausgedehnt u. so die «*nationale E.*» gefordert, wie sie der Deutsche Lehrerverein, in ihm führend bes. J. Tews (s. d.), vertreten hat. Diese Entwicklung mündete in mechan. Einheitlichkeit, der Männer wie *G. Kerschensteiner* u. *A. Sickinger* (s. jeweils d.) die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Verschiedenheit der intellektuellen Begabung, der Anlagenrichtung, die Notwendigkeit der Rücksichtnahme auf das Elterngewissen entgegenhielten; Gesichtspunkte, die dann bes. bei der Reichsschulkonferenz (s. d.) zur Geltung gebracht wurden. Die Konferenz selbst stellte den Versuch einer amtl. einheitl. Regelung des Schulwesens dar, wie sie in der Vorkriegszeit mit der Forderung eines Reichsschulausschusses erstrebt, aber nicht erreicht wurde.

Die Verhandlungen der Reichsschulkonferenz über die E. suchten die beiden polaren Ideen der Einheit u. der Freiheit zu versöhnen. Es standen sich extrem gegenüber die Volksschullehrer um Tews, unterstützt von den Vertretern der entschiedenen Schulreform in der Hauptsache aus den Reihen der höheren Schulen (Karsen, Oestreich) u. die konservativen Kreise der höheren Schulen. Die ersteren setzten sich ein für eine starre Form der E. (Gleichheitsschule), die letzteren für eine möglichst reiche Gliederung (differenzierte E.), bei der schließlich freilich kaum mehr etwas von Einheit übrig geblieben wäre.

Von den vermittelnden Kräften wurde als Ziel ins Auge gefaßt: einheitl. Zusammenhang des gesamten Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Hochschule. Dabei war zu überlegen die erste Gabelung nach einem allgemeinen Unterbau, der mit der 4jährigen Grundschule (s. d.) entschieden wurde, u. die zweite Gabelung, die nach einem gemeinsamen Unterbau innerhalb der höheren Schulen selbst nach 3 bzw. 4 Jahren einsetzen sollte u. vereinzelt auch durchgeführt ist.

II. Die Hauptgründe der E.bewegung sind der soziale Zweck, die Kinder aller Bevölkerungskreise solange wie möglich in der gleichen Schule zu vereinigen u. zur Milderung der sozialen Gegensätze beizutragen. Ferner wurde erstrebt die Öffnung des gesamten Bildungswesens für alle Volksgenossen ohne Rücksicht auf Stand u. Vermögen, da die Differenzierung der öffentl. Schule nach ökonomischen u. sozialen Rücksichten als Verletzung des Rechts- u. Kulturstaates empfunden werden muß (Demokratisierung der Bildung). Eine schemat. E., die durch eine von unten aufsteigende Lehranstalt ver-

körpert würde, ist nicht möglich, da die seelische Gegebenheit der jugendl. Volksgenossen bereits verschieden ist u. eine psycholog. päd. Differenzierung u. damit ein System von Schulen möglich macht. Jeder Schüler soll in der allg. öffentl. Schule jene Bildungswege vorfinden, die seiner Veranlagung gemäß sind. Es kommen vor allem in Betracht eine Ausscheidung nach spekulat. u. prakt. Interessen um das 10. u. die Scheidung nach Berufsinteressen nach dem 14. Lebensjahr. Als 3. Gesichtspunkt wurde in die Wagschale geworfen, daß die Begabten der wirtschaftl. ungünstig gestellten Kreise Aufstiegsmöglichkeit durch die E. haben sollen. Auch hierfür ist nicht eine starre E. nötig; der Aufstieg der Begabten ist auch innerhalb der differenzierten E. möglich, wenn nur auf Übergangsmöglichkeiten geachtet u. der Schulaufbau nicht ohne jeden innern Zusammenhang gestaltet wird.

III. Wertung: Über die reichs- u. landesgesetzl. Regelung unterrichten die Bestimmungen für die Grundschule, ferner Richtlinien u. Lehrplan für die Ober- u. Aufbauschulen (preuß. Verordnung vom 13. VII. 1924 in den Weidmannschen Taschenausgaben H. 6) u. für die höheren Schulen im allgemeinen die preuß. Richtlinien vom 6. IV. 1925 (ebd. H. 19).

Die Forderung der Beseitigung von Klassen- u. Standesgrundsätzen durch die E. wird immer problematisch bleiben, da ihre Erfüllung mehr von entsprechender Gesinnungspflege, Verlebendigung des 2. Teiles des christl. Hauptgebotes, abhängig ist. Die simultane, konfessions- oder religionslose E. lehnen wir ab, da mit *J. Göttler* (s. d.) zu betonen ist, daß nationale Gesinnung u. Staatstreue, mit den verschiedenen wahrhaft religiösen Anschauungen wohl vereinbar, ohne feste religiöse Überzeugung sogar sehr zweifelhaft ist, u. da eine reine Staatsschule jedenfalls für das religiöse Gebiet u. also auch für die Arbeit der religiösen Einigung der Bevölkerung als unzuständig erklärt werden muß.

Schrifttum: J. Tews, Ein Volk, eine Schule (1919, vom Standpunkt des Deutschen Lehrervereins aus geschrieben); — Die deutsche E. Freie Bahn jedem Tüchtigen ([5]1920); Die Thesen zur E. von G. Kerschensteiner bei der deutschen Lehrerversammlung in Kiel 1914, in: Pharus, 1. Halbjahrsbd. (1914) 376 f.; Die Thesen von Spahn für die Tagung des Kath. Lehrerverbandes im selben Jahr, ebd. 2. Halbjahrsbd. (1914) 310 ff.; E. v. Sallwürk, Die deutsche E. u. ihre päd. Bedeutung ([3]1920); 9./10. Jahrbuch des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft (1919), bes. 103 ff. u. 172 ff.; J. Göttler, System der Päd. im Umriß ([4]1927); R. Lehmann, Die päd. Bewegung am Beginn des 20. Jahrh.s, VII: Die E. u. der Aufstieg der Begabten, in: Jahrb. des Zentr.-Inst. für Erz. u. Unterr., 2. Jhrg. (1920) 100—107; H. Richert, Die deutsche Bildungseinheit u. die höhere Schule (1920); W. Bolle, Der Reformschulgedanke u. seine Fortsetzung in der Gabelung, in: Päd. Zentralblatt, H. 10 (1926); F. Behrend, Die Stellung der höheren Schule im System der E. (1919); G. Budde, Die höhere Schule im Rahmen der E. (1919); Lurz, Zur E.bewegung, in: Pharus, H. 2 (1917) u. H. 7 (1920) (bringt reiche, gut charakterisierte Literaturzusammenstellung); G. Bäumer, Die E. in Frankreich, in: Das deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1925 (1926).

F. X. Weigl.

Einklassige Volksschule.

[eV. = einklassige Volksschule.]

Die eV. war die Normalform der *Stiehlschen Regulative* in Preußen (1854). *Falks* Allgemeine Bestimmungen (1872) zählen als normale Volksschuleinrichtungen auf: die mehrklassige Volksschule, die Schule mit 2 Lehrern, u. die Schule mit 1 Lehrer, welche entweder die eV. oder die Halbtagsschule ist. Die neuen preuß. Richtlinien der Jahre 1921 u. 1922 haben die 8klassige Volksschule im Auge. In den Großstädten entwickeln sich bereits 9- u. 10klassige Volksschulen.

In den kleinen Dörfern u. kleinen Diasporagemeinden bestehen eV.n weiter. Dabei ist bemerkenswert, daß in bes. großer Zahl oft ganz kleine evang. eV.n (mit z. T. weniger als 10 Kindern) in überwiegend kath. Gemeinden als öffentl. Volksschulen eingerichtet wurden. Auf Grund des Art. 146, Abs. 1 der RVerf. wird die Frage aufgeworfen, ob eV.n in Gemeinden mit mehrklassigen Schulsystemen gestattet werden können, da derselbe Artikel im Abs. 2 fordert, daß «ein geordneter Schulbetrieb, auch im Sinne des Abs. 1, nicht beeinträchtigt wird». Das bayr. Konkordat von 1924 bestimmt in Art. 6, daß ein geordneter Schulbetrieb auch vorliegt, wenn die Konfessionsschule nur als «ungeteilte Schule» errichtet werden kann. Man wird diese Bestimmung als sachlich zutreffend ansehen müssen. In den kleinen Dorfgemeinden wird man sie ohne größere Kosten durch kein anderes System ersetzen können. Man müßte die Kinderzahl für einen Lehrer bedeutend erniedrigen bzw. 2 oder mehrere eV.n zu einem mehrklass. Schulsystem zusammenlegen. Ein Schulauto müßte die Kinder aus den betr. Ortschaften zur Schule u. nach Unterrichtsschluß wieder nach Hause bringen. Diese Schwierigkeiten sind in den kleinen Diasporagemeinden, die sich inmitten großer polit. Gemeinden gebildet haben, oft in geringerem Maß vorhanden. Die moderne Volksschule hat in den größeren Städten Hilfseinrichtungen besonderer Art (Begabtenklassen, Förderklassen, Hilfsschulen, Schwerhörigen- u. Schwachsichtigenklassen u. dgl.). Diese Ausgestaltung, in kleinen Gemeinden unter Umständen sogar der Aufbau einer mehrklass. Schule, kann durch die Errichtung einer konfessionellen eV. zweifelsohne erschwert werden.

Da aber der Erfolg vertiefter Bildungsarbeit von den Fragen der organisator. Schulgestal-

tung viel weniger abhängt als vom klaren, einheitl. Geist, in dem sie geleistet wird, läßt sich ein Mangel in dieser Ausgestaltung leichter verschmerzen. Dies ist um so mehr der Fall, als die eV. in ihren Unterrichts- u. Erziehungserfolgen tatsächlich oft den Vergleich mit einem ausgebauten System aufzunehmen vermag. Wenn in ihr eine ideale Lehrerpersönlichkeit wirkt, hat sie gegenüber der mehrklassigen zunächst nach der erzieherischen Seite große Vorzüge. Der Unterricht in der eV. leidet zwar unter der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit. Alle Kinder sämtl. Jahrgänge müssen gleichzeitig unterrichtet werden. Auf den einzelnen Jahrgang kommen in jeder Stunde nur wenige Minuten. Trotzdem sind die Leistungen vielfach besser, als man glaubt. Die große Gefahr des didakt. Materialismus, des Verbalismus, der Zersplitterung u. Verflachung ist in der eV. nicht vorhanden. Die Kinder werden früh an sachl., selbständiges (vor allen Dingen schriftl.) Arbeiten gewöhnt. «Mit einem Minimum an Wissensstoff verbinden sie — nach einem Ausspruch Kerschensteiners — ein Maximum an Fertigkeiten.» Durch die Anwendung des arbeitsteiligen Unterrichts können auch in der eV. die Forderungen der modernen Arbeitsschulbewegung erfüllt werden.

Schrifttum: Die Landschule, hrsg. vom Deutschen Lehrerverein (1926); E. Heywang, Die einklassige Schule (²1927); M. Spielhagen, Gesamtunterricht in der einklassigen Landschule (²1927); H. Kloos, Erfahrungen u. Vorschläge aus der Versuchsarbeit in der Einklassigen (1926).

J. Schröteler.

Einleitung u. Einführung in die Pädagogik.

I. Begriff u. Wesen: Die Einleitung oder Einführung in eine Wissenschaft soll nicht eine Übersicht über ihre Ergebnisse geben, sondern eine Darstellung ihrer Aufgabe, ihrer Disziplinen u. Forschungsmethoden, um so die Einsicht in die grundlegende Problematik der betreffenden Wissenschaft zu vermitteln. Das Bedürfnis nach einer Einleitung in diesem Sinne wird um so größer sein, je verschiedenartiger die Disziplinen sind, die zu einer Wissenschaft zusammengefaßt sind. Während daher die in ihrer Systematik leichter durchschaubare Medizin eine Einleitung kaum ausgebildet hat, mußte bes. die *Theologie* an einer Einführung vor allem deswegen interessiert sein, weil in ihr systemat., histor., philolog., jurist. u. prakt. Disziplinen vereinigt sind. Wird dieser Sprachgebrauch nun schon dadurch verwickelter, daß man außer der Einführung in die Theologie im System selbst eine solche in das Alte u. Neue Testament abgesondert hat, so verschiebt sich der Begriff einer Einleitung noch weiter, wenn man ihn, was seit mehr als 100 Jahren gebräuchlich ist, auf die *Philosophie* anwendet. Bei einer Einleitung in die Philosophie handelt es sich nämlich um eigenartige Aufgaben, die einer spezielleren Einführung fremd sind, z. B. der in die Geschichtswissenschaft, die sich in der Behandlung der Arbeitsmittel fast erschöpft. Gerade aber im Hinblick auf die viel gebrauchten Einleitungen in die Philosophie, die durch ihre große Zahl das Bedürfnis nach vorbereitenden Werken solcher Art erweisen, muß eine Einführung in die Pädagogik gefordert werden, u. diese päd. Einleitung dürfte ihrem Zweck am besten dienen, wenn sie sich an der Einführung in die Philosophie orientiert.

II. Pädagogische Einleitung: Wäre die Erziehungswissenschaft, wie das von manchen behauptet wird, unabhängig von den Fragen der Welt- u. Lebensanschauung, so könnte die Einführung in die Pädagogik sich beschränken auf die Darstellung ihrer Aufgaben, Quellen u. Methoden, ähnlich den Einleitungen in enger begrenzte Fächer. Da aber die Pädagogik in jener Hinsicht nichts weniger als voraussetzungslos sein kann, muß ihre Einleitung außer den genannten Gegenständen noch einen andern Problemkreis behandeln, nämlich die durchgängige (in ihrer Tragweite heute noch kaum erkannte) Bedingtheit der päd. Forderungen u. Folgerungen durch bestimmte weltanschaul. Voraussetzungen. Diese Abhängigkeit muß um so größer sein, als die Zahl u. Tragweite der päd. Grund- u. Hilfswissenschaften (s. d.) diejenigen mancher andern Wissenschaften weit überragen. So wird es zur Hauptaufgabe einer Einführung in die Pädagogik, die philosoph. Richtungen aller Art als in den päd. enthalten festzustellen. Die Lösung dieser Aufgabe kann aber in zweifacher Weise erfolgen:

1. Der betreffende Autor trifft beim Aufsuchen dieser Abhängigkeit Entscheidungen, die in sein eigenes päd. System einmünden, wie das etwa *F. Paulsen* auf philosoph. Gebiet tut. 2. Ein besseres Vorbild für eine Einführung in die Pädagogik ist *Külpes* Einleitung in die Philosophie: wir wollen in der Einleitung nicht einführen in ein bestimmtes päd. System, sondern in päd. Denken überhaupt.

III. Der Wert dieser noch erst zu schaffenden Einführung in die Pädagogik ist 1. didaktischer Art: sie stellt die beste päd. Propädeutik dar; 2. sie dient einer reinl. Scheidung der päd. Probleme von andern; 3. Philosophie u. Pädagogik machen dabei gegenseitig in gewisser Weise die Probe aufs Exempel.

Schrifttum: E. Dürr, Einführung in die Päd. (1908); E. Stern, Einleitung in die Päd. (1922); G. Grunwald, Die Päd. des 20. Jahrh.s (1927) 266—282; L. Bopp, Weltanschauung u. Päd. (1921); M. Ettlinger, Die philosoph. Zusammenhänge in der Päd. der jüngsten Vergangenheit u. Gegenwart (1925); Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart u. ihr Einfluß auf das Bildungsideal (²1927). *G. Grunwald.*

Einstellung.

I. Der **Begriff** E., von Mechanik u. Psychophysik herkommend, ist daran, sich Heimatrecht auch in der Psychologie u. Pädagogik zu erwerben; ja E. ist fast schon ein Modewort geworden. Doch ist der Begriff in sich noch nicht scharf genug apperzipiert, von Nachbarbegriffen noch nicht deutlich genug unterschieden u. vielleicht darum in seiner wissenschafts-ökonom. Notwendigkeit noch nicht genug gerechtfertigt. Gleichwohl ist er geeignet, eine Reihe von psychischen Erscheinungen schärfer sehen zu lassen. Wenn man unter E. einer Persönlichkeit versteht den in einem bestimmten Zeitpunkt aus Anlage u. krit. Erfahrungen erwachsenen psychischen bzw. psychophys. Zustand der betreffenden Persönlichkeit, so hat man nur die materiale Grundlage der E. angegeben, nicht aber formal dieselbe gekennzeichnet. Man wird E. bestimmen müssen als Bereitschaft oder Geneigtheit zu ganz bestimmten Beziehungserlebnissen, sodaß die sonst möglichen ganz ausgeschaltet oder doch stark zurückgedrängt werden, ganz ähnlich wie infolge der E. des photograph. Apparats, des Teleskops oder Mikroskops, des Auges nur bestimmte Gegenstände oder Schichten an einem Gegenstand scharf erfaßt werden. Weil nun dieser Ausschnitt aus dem großen Netz von möglichen Beziehungserlebnissen bedingt ist durch Werterlebnisse oder Werthaltungen, so kann man E. auch bestimmen als Vorzugsbereitschaft zum Erlebnis u. zur Verwirklichung ganz bestimmter Werte oder Werterlebnisformen. Es handelt sich um eine Art psycholog. «persönl. Gleichung», die sich immer u. überall geltend macht. Allerdings haben wir so mehr die Dauer- u. Virtual-E. gekennzeichnet, aus der die Einzel- u. Aktual-E., das momentane Eingestelltsein — durch Erlebnisse stark wandelbar — sich erhebt. Der Begriff E. steht in nachbarl. u. verwandtschaftl. Beziehung zu den Begriffen Typus (typ. Wertstruktur), Temperament, Charakter, An-, Einpassung, Interesse, Begabung, Einfühlung, Psychographie.

II. Um auch nur die **allgemeinsten Erscheinungsformen** der E. zu erhalten, muß man gleichwohl ein mehrfaches Begriffsnetz über die mannigfache Wirklichkeit werfen. So gibt es besondere E.en der Altersstufen, der Geschlechter, der sozialen Schichten, Stände, Parteien, Berufe, Religionen, Bekenntnisse, Völker, Zeiten. Hinsichtlich der Individual-E.en seien zunächst folgende mehr *formale* genannt. Man hat *Dauer-* u. *Augenblicks*-E.en, *Grund-* u. *Zufalls*-E.en zu unterscheiden. Die 2 Doppelgruppen brauchen keine strengen Gegensätze anzudeuten. Vielmehr muß sich der Mensch von seiner Geburt an immer u. immer wieder neu einstellen. Dabei werden die Dauer- u. Grund-E.en immer wieder eine gewisse Wandlung für die bestimmte Lage erfahren. Somatogene (z. B. Gesundheitszustand, Ermüdung, Alkoholgenuß) u. psychogene Wandlungsgründe (Affekte) können unterschieden werden. Die Augenblicks-E.en bedeuten immer wieder vorgenommene *Neu*-E.en oder *Umstellungen*, die ihrerseits Umstellbarkeit voraussetzten. Da werden nun «gute u. schlechte Umsteller» (Marbe) unterschieden. Gewisse Berufe (Verkehrsdienst, Kaufmann, Arzt, Seelsorger, Erzieher) setzen eine bes. gute Umstellbarkeit voraus. *Willkürl.* u. *unwillkürl.* E.en erinnern an entsprechende Aufmerksamkeitsformen; die erstere kann von dem Gereifteren gefordert werden. Die *aktive* E. paßt sich Welt u. Leben an u. ein, aber so, daß die eigenen Ziele u. Pläne möglichst zur Geltung kommen, während die *passive* E. in Gefahr ist, die Steuerung allzu sehr der Umwelt zu überlassen, zu ihrem Echo zu werden. Natürlich bedeutet eine *gewisse* Aufgeschlossenheit noch nicht Haltlosigkeit, stellt vielmehr Stärke u. geistige Überlegenheit dar. Die E. des Charakterlosen aber bedeutet z. B. das Sprichwort: «Unter Wölfen muß man heulen.» Da jede echte Kultur als Inbegriff der Wertträger einer Gemeinschaft ein beharrl. (konservatives) u. fortschrittl. (dynamisches) Element in sich haben muß, ist eine mehr *konservative* u. mehr «*neophile*» E. möglich. Welt u. Leben gegenüber ist eine *mutige* u. *zaghafte* E. zu beobachten. Wird die Erlebnisform des Kindes- oder des Pubertätsalters nicht überwunden, so erhalten wir die Phasen-Erstarrungsformen der *infantilen* u. *puberilen* E. *Inhaltlich* ergeben sich im Hinblick auf die Wertkomplexe u. die ihnen entsprechend entwickelten Fähigkeiten, die Meistbegünstigung besitzen, eine mehr *subjektive* (introvertierte) u. mehr *objektive* (extravertierte) E.; auch von *autist.* u. *altruist.* E. kann man sprechen. Je nach dem Umfang der Wertgebiete, die der Vorzugsbereitschaft sich erfreuen, kann man von mehr *universalist.* u. mehr *spezialist.* E. reden. Bestimmte Wertgebiete verlangen eine mehr *körperl.* oder mehr *seelisch-geistige* E. Die *intellektualist.* (rationalist.), *romant.*, *prakt.* E.en unterscheiden sich mehr nach dem Vorwiegen der seelischen Vermögen in den Erlebnisformen, die *materialist.* u. *idealist.* E.en mehr nach den bevorzugten Wertträgern. Die *optimist.* (manische) u. *pessimist.* (depressive) E. berücksichtigt die vorwiegende Gefühlsform, sofern sie selektorisch auch die entsprechenden Eigenschaften in Welt u. Leben bevorzugen bzw. entdecken läßt. Die *sexualist. machthungrige* E. bedingt jene Typen, die Freud u. Adler jeweils zu Unrecht verallgemeinert haben. Sie stellen zugleich *Fehlentwicklungs*-E.en dar, zu denen noch andere einseitige E.sformen treten können (z. B. die sinnengenießerische E. überhaupt). Natürlich sind auch mannigfache E.sverkoppelungen möglich.

III. Die **Bedeutung** der E. ist alles übergreifend. Sie beeinflußt die Gefühlshaltung, bewirkt Zu- u. Abneigung, wirkt als Selektionsprinzip bei der Auswahl der Umweltsfaktoren, die dann als Milieu wirksam sind, schärft die Aufmerksamkeit u. Wahrnehmung für gewisse Objekte u. stumpft sie ab für anderes, verändert das Gedächtnis, beeinflußt die Aussage auch des Zeugen, das histor. (Harnack: «Neuere deutsche Geschichte vom preuß. Standpunkt zu schreiben, das ist die wahre Geschichte Deutschlands; Kirchengeschichte vom Standpunkt der Reformation zu schreiben, das ist wahre Kirchengeschichte»), richterl., erzieherische Urteil, Weltanschauung u. Religion (Bedeutung des unfehlbaren Lehramts!), die Berufswahl (Psychotechnik) u. Lebensführung, Krankheit, Unfall, Fehlentwicklung u. Verbrechen. Die E. bedeutet darum guten Teils Schicksal. Die E. des *Schülers* auf die Fächer u. Lehrer bedingt Lernerfolg u. -mißerfolg, die E. des *Erziehers* auf die Schüler bedeutet Gewinnung oder Abstoßung des Zöglings, darum Erziehungserfolg oder -mißerfolg.

IV. Wichtig ist die Beobachtung des **Werdegangs** der E.en. Darauf baut sich die *Erziehung* der E.en auf. Schon das Neugeborene muß sich einstellen lernen. Es wird sich einstellen in der Richtung des geringsten Widerstandes u. der stärksten Triebbefriedigung. Seine Anlagen sind das eine Prinzip, die «krit. Erfahrungen» das andere. Die Umwelt übt Einfluß aus auf die Bildung der kindl. E.en. Gleichwohl ist das Kind nicht rein passiv; es wählt vielmehr (natürlich nicht oder nicht voll bewußt) auch einen bestimmten Ausschnitt der Umwelt (Milieu) aus, um ihn auf sich wirken zu lassen. Das Kind wird sich vielmal den E.en der Umwelt angleichen, in andern Fällen anders oder entgegengesetzt sich einstellen. Diese allogene E. wird sich dann entwickeln, wenn die stärksten Eigenanlagen nach andern Richtungen weisen, die Umweltsstruktur aber kein, oder nur ein schwaches Echo findet. Die *Erziehung* muß sogar ihre Wesensaufgabe darin sehen, dem Zögling gewisse Dauer- u. Grundeinstellungen zu vermitteln. Dabei sind auf dem Wege der Einfühlung (s. d.) u. des Verstehens die günstigen u. ungünstigen Anlagen zu erforschen. Auf die Bildung der E.en hat die unplanmäßige Beeinflussung (Milieupädagogie) u. planmäßige Erziehung (Planpädagogie) Einfluß. Die erstere wird oft genug wirksamer sein. Die letztere muß gleichwohl die Führung haben u. muß darum unter Umständen Milieuwandel oder -wechsel objektiver bzw. subjektiver Art zum Zwecke günstigerer Einwirkung zu erreichen suchen. Entsprechend der Altersreife muß auch der Zögling zur willkürl., nach der Wertordnung oder dem Gewissen sich richtenden E., Neu-E. oder Umstellung veranlaßt werden. Das Individuum ist nicht bloß das mechan. Produkt aus Anlage u. Umweltsreiz; seine Persönlichkeit muß mehr sein. Die Darbietung bzw. das Erarbeitenlassen entsprechender Motive ist entscheidend. Die Psychotechnik sucht auf Grund besonderer Methoden die E.en u. die Umstellbarkeit eines Individuums zu erforschen; sie bietet so für die Berufswahl Gesichtspunkte. Entscheidend ist die Erziehung zur Umstellung bei Fehlentwickelten. Die Wertgrundhaltung (z. B. Genußgier, Geltungswille, Freiheitsdrang, Ruheverlangen usw.) ist zu erforschen u. dann durch «Zwischenveredelung» (Fr. W. Foerster) eine E. auf höhere Werte zu erstreben.

Schrifttum: W. Conrad im Archiv für die gesamte Psychologie. Bd. 34 (1915); K. Jaspers, Psychologie der Weltanschauungen (³1925); V. Strasser, Psychologie der Zusammenhänge u. Beziehungen (1921); E. Spranger, Lebensformen (⁶1927); K. Marbe, Die Gleichförmigkeit in der Welt (2 Bde. 1916/19); — Über Persönlichkeit, E., Suggestion u. Hypnose, in: Ztschr. für die gesamte Neurologie u. Psychiatrie. Bd. 94 (1924), S. 359—366; — Über E. u. Umstellung, in: Ztschr. für angewandte Psychologie. Bd. 26 (1925), S. 43—58; — Prakt. Psychologie der Unfälle u. Betriebsschäden (1926); — Psychologie der Werbung (1927); M. Zillig, E. u. Aussage, in: Ztschr. für Psychologie. Bd. 106 (1928); A. Busemann, Päd. Milieukunde I (1927); W. Popp, Das päd. Milieu (1928); P. Petersen, Grundfragen einer päd. Charakterologie (1928); P. Oberdörffer, Von der Wertwelt der Gefährdeten (1928); H. Kleint, Über den Einfluß der E. auf die Wahrnehmung, in: Archiv für die gesamte Psychologie, Jhrg. 51, H. 3 u. 4 (1925), S. 337—398. *L. Bopp.*

Eitz, Carl Andreas.

Geb. am 25. VI. 1848 zu Wehrstedt bei Halberstadt, gest. am 18. IV. 1924 ebd., Gesanglehrer an der 2. Bürgerschule zu Eisleben, erhielt er den Titel eines Dr. h. c. u. wurde zum Professor ernannt. E. ist der Erfinder des Tonwortes u. der Tonwortmethode. Man kann das Tonwort den Solmisationen zurechnen, doch haben die Namen im Gegensatz zu andern (etwa der Guidonischen) Solmisationen absolute Bedeutung. Das System an sich stellt in seinem log. Bau u. seiner Genauigkeit eine geniale Leistung dar, u. es ist für den Akustiker u. Wissenschaftler überhaupt das vollkommenste Namensystem. Hier muß eine Übersicht genügen, in der nur die Namen für Töne bis zu 2 Vorzeichen angegeben werden:

his		cisis		disis	eis		fisis		gisis		aisis	his
c	cis des	d	dis es	e	f	fis ges	g	gis as	a	ais b	h	c
deses		eses		fes	geses		asas		heses		ces	deses
b i	r	t o	m	g u	s	p	l a	d	f e	k	n i	b
bo		tu		ga	sa		le		fi		no	bo
bi	ro ri	to	mu mo	gu	su	pa pu	la	de da	fe	ki ke	ni	bi
be		ti		go	so		lu		fa		ne	be

Ganzstufen gehen also von Dauer- zu Dauer- oder von Augenblicks- zu Augenblickslaut, enharmonisch ident. Töne haben gleiche Konsonanten, diaton. Halbstufen haben gleiche Vokale, u. Kommaunterschiede (steigend) sind durch den jeweils folgenden Laut der Vokalreihe a, e, i, o, u angezeigt.

E. verwendet das Tonwort im Schulgesangunterricht mit der Absicht, durch häufiges Singen von Liedern auf Tonnamen eine feste Assoziation zwischen Tonnamen u. Tonvorstellung zu schaffen, u. notiert anfangs nur in Tonwortschrift. Die heutigen Anhänger des Tonworts haben das Unterrichtsverfahren mehr oder weniger umgestaltet. Da das Tonwort eine absolute Benennung darstellt, gilt für seine Verwendung das unter Art. Schulmusikunterricht über den Gebrauch absoluter Namen Gesagte. Es kommt hinzu, daß das Tonwort noch *neben* die nicht zu umgehende gebräuchl. Benennung tritt u. die durch das System grundsätzlich geforderte wechselnde Bestimmung des Tonnamens, je nachdem bei reiner Intonation Kommarückungen zu erfolgen haben oder nicht, undurchführbar ist. Der Streit der Meinungen geht noch weiter, u. auch versuchte Kompromißlösungen haben kein Ergebnis gezeitigt.

Schriften von E.: Bausteine zum Schulgesangunterrichte im Sinne der Tonwortmethode (1911, [2]1928 unter dem Titel: Das Tonwort, hrsg. von F. Bennedik); Der Gesangunterricht als Grundlage der musikal. Bildung (1914, [2]1924).

Schrifttum: Schriften von F. Bennedik, M. Koch, O. Messmer u. R. Heuler. Vgl. auch Art. Schulmusikunterricht. *J. Esterhues.*

Elementenpsychologie.

I. Begriff u. Wesen: Es gab niemals eine Richtung innerhalb der Psychologie, die sich etwa diesen Namen selbst zugelegt hätte. Nachdem vielmehr die geisteswissenschaftl. Psychologie (Diltheys u. Sprangers) u. die Gestaltpsychologie Boden gefaßt hatten u. die personalist. Psychologie (W. Sterns) bereits da war, kam dieser Name als Bezeichnung für die empirisch-experimentelle Psychologie auf, wie sie durch Joh. Müller, Fechner, Weber, z. T. auch durch W. Wundt vertreten war. Man bezeichnet damit jene erste Richtung innerhalb der Psychologie, die das seelische Geschehen aus letzten, nicht weiter zerlegbaren Erlebnisteilen — Elementen (daher auch *Mosaik-, Atompsychologie* genannt) — erklären wollte. Sie untersuchte zunächst möglichst elementare, seelische Inhalte, die aus ihren erlebnismäßigen Ganzheiten möglichst gelöst wurden. So wurde z. B. das Empfindungsproblem irgend eines Sinnesgebiets aus der komplexen Qualität der Wahrnehmung isoliert u. mittels des Experiments getrennt untersucht. Doch ist damit nicht gesagt, daß man sich dabei beruhigte; man tendierte vielmehr auf größere Zusammenhänge hin, wenn man auch über der Einzelarbeit das Ganze zu sehr vernachlässigte u. gar das Wesen psychischer Ganzheiten irrig als Und-Verbindungen faßte.

Historisch vor allem in der engl. Erfahrungsphilosophie des 17. u. 18. Jahrh.s (Locke, Hume) verwurzelt u. geistesgeschichtlich in den naturwissenschaftl. Erkenntnisidealen ihrer Zeit begründet, fand die E. im 19. Jahrh. eine sich bes. pädagogisch auswirkende Prägung in der Lehre *Herbarts.* Für Herbart ist alles seelische Leben im Grunde nichts weiter als mechan. Bewegung letzter «Elemente» der Seele, der Vorstellungen, die ihrerseits, mit Kraft ausgestattet, zu denken genötigt sind. Er erstrebte eine naturwissenschaftl. Erforschung der seelischen Ablaufsgesetze in mathemat. Formeln gleich den Gesetzen der Physik. Als man in der 2. Hälfte des 19. Jahrh.s das naturwissenschaftl. Element auf seelische Tatbestände anwandte, erlebte die E. ihren Höhepunkt. In den zahlenmäßig ausdrückbaren Gesetzen der Psychophysik (Reiz-, Unterschiedsschwelle, Weber-Fechnersches Gesetz u. a.) glaubte man Regelordnungen von der Dignität physikal. Gesetze vor sich zu haben. Doch erkannten Psychologen sehr bald, daß es sich bei solchem Betrieb im günstigsten Falle um eine «Erklärung» seelischer Vorgänge, d. h. um eine Reduktion des Einzelfalles auf eine allgem. Regel, nicht aber um ein «Verstehen» des Seelischen handeln könne. W. Wundts vielgenannte «Schöpferische Synthese» sei als Beweis nur erwähnt. Das allmählich so aufgelockerte Elementenprinzip geriet aber völlig ins Wanken, als die Würzburger Schule (s. Art. Denkpsychologie) in einer Methode, die Experiment u. Selbstbeobachtung verband, mit allem Nachdruck auf das Vorhandensein von Nichtgegenständlichem, auf den Akt, hinwies. Wenn auch die geisteswissenschaftl. u. personalist. Psychologie, die Gestalt- u. Ganzheitspsychologie (s. jeweils d.), die sich bewußt in offenen Gegensatz zu einer Mosaik- oder Atompsychologie stellten, die E. mehr u. mehr verdrängten, so wirkt doch ihre Grundeinstellung zutiefst in den Anschauungen mancher Psychologen (Th. Ziehen, G. E. Müller, S. Freud) heute noch nach.

II. Wertung: Heute, wo Ganzheitspsychologie, Gestaltpsychologie unberechtigterweise bereits Schlagwörter zu werden drohen u. die sog. E. verpönt erscheint, wird es wichtig, diese ablehnende Haltung nicht kritiklos anzuerkennen. So richtig es ist, daß im Seelischen das Prinzip der Sinnhaftigkeit zu gelten hat, daß wir das einzelne nur von der Totalität aus begreifen können, so sicher ist es doch auch, daß wir in der päd. Praxis wie in der psycholog. Wissenschaft der Analyse, die uns auf Elemente (besser: Momente) des Seelischen führt, nicht ganz entraten können. Der psychologisch geschulte Lehrer wird z. B. auf der Suche nach den Bedingungen der Fehlsamkeit immer wieder auf Ausfälle einzelner Komponenten (z. B. Mangel an Visualität) eines seelischen Komplexes, also auf Elemente des Seelischen stoßen, ebenso der Heilpädagoge. Desgleichen besteht der hypothet. Sachverhalt, daß sich relativ einfache Bewußtseinsinhalte (Elemente) nach den Gesetzen der Assoziation verbinden, wohl zu Recht, wenn

auch aus diesen bloßen Gegebenheiten ungebührlich viel herausgelesen wurde. Es wäre neu bzw. weiter zu untersuchen, wieviel an der alten Assoziationslehre u. damit auch an der E. als berechtigt zu gelten hat.

Schrifttum: W. Dilthey, Gesammelte Schriften, Bd. V; E. Spranger, Lebensformen, Kap. 1 ([6]1927); K. Bühler, Die Krise in der Psychologie (1927); G. Störring, Zur Frage der geisteswissenschaftl. u. verstehenden Psychologie (1927); Th. Erismann, Die Eigenart des Geistigen (1924); B. Petermann, Die Wertheimer-Koffka-Köhlersche Gestalttheorie u. das Gestaltproblem (1929). *J. Rombach.*

Elsaß-Lothringen

(Bildungs- u. Erziehungswesen).

I. Die niederen Schulen: 1. Gesetzl. Grundlagen. In EL., das durch den Versailler Friedensvertrag zu Frankreich kam, wurde das gesamte Schulwesen alsbald nach den dort geltenden gesetzl. Bestimmungen umgestaltet (s. Art. Frankreich). Die Einrichtung u. der Unterhalt der Volksschulen sind geregelt durch das Gesetz vom 30. X. 1886. Der Schulbesuch ist obligatorisch vom 6. bis 13., für die Knaben bis zum 14. Lebensjahre. Die Volksschulen sind grundsätzlich konfessionell; nur in einigen großen Gemeinden sind sie interkonfessionell. Die Unterrichtssprache ist die französische. Das Deutsche wird gelehrt im deutschen Sprachgebiet (über 80 % aller Gemeinden) von der Mitte des 2. Schuljahrs ab, 2 Stunden wöchentlich, vom 3. bis 7. bzw. 8. Schuljahr 3 Stunden. Der Rel.U. soll in diesen Schulen deutsch erteilt werden, kann aber, sobald die Kinder des Französischen genügend mächtig sind, auch in dieser Sprache gegeben werden. Sämtliche zum niederen Schulwesen gehörenden Schulen sind schulgeldfrei. Der neue Volksschullehrplan für ganz Frankreich (23. II. 1923) ist mit gewissen Abänderungen auch in den 3 wiedererhaltenen Departements eingeführt.

2. Schulaufsicht. Die oberste Schulbehörde für das gesamte Schulwesen einschließlich der Universität ist der *Recteur d'Académie*. In jedem Departement werden die Schulen von einem Einzelbeamten, dem *Inspecteur d'Académie*, geleitet, dem ein Bezirksunterrichtsrat zur Seite steht. In den einzelnen Kreisen führt ein *Schulinspektor* die Schulaufsicht. In jeder Gemeinde besteht ein Ortsschulvorstand.

3. Besoldung u. Ruhegehälter. Nach dem letzten Besoldungsgesetz (21. III. 1928) erhalten die Lehrer u. Lehrerinnen außer freier Dienstwohnung oder entsprechender Wohnungsentschädigung folgende pensionsfähigen Gehälter: Hilfslehrer u. Hilfslehrerinnen 9000, Festangestellte 10000 Fr.; 5 Alterszulagen von je 1200 Fr. nach je 6 Dienstjahren. Dazu 16 % Sprachenzulage; ferner Familienzulagen: für das 1. Kind jährlich 600, für das 2. 800, für das 3. 1200, für jedes weitere 1400 Fr., außerdem Ortszulagen, 375—1680 Fr. jährlich, abgestuft nach der Einwohnerzahl der Dienstorte mit über 5000 Einwohnern. Die Mitglieder geistl. Genossenschaften erhalten eine Vergütung von etwa 50 % des mittleren Gehalts des weltl. Lehrpersonals. Die Ruhegehälter: $^{20}/_{60}$—$^{45}/_{60}$ des zuletzt bezogenen Gehalts werden aus einer Pensionskasse bezahlt, für die jeden Monat 6 % des Gehalts zurückbehalten werden. Witwenpension 40 %, Waisenpension 20 % der Pension des Verstorbenen, Erhöhung der Pensionen um 10 %, wenn der Beamte mindestens 3 Kinder bis zum 16. Lebensjahre unterhalten hat, um weitere 5 % für jedes andere Kind vom 4. ab. Doch kann das Ruhegehalt das zuletzt bezogene Diensteinkommen nicht überschreiten.

4. Statistik. Am 1. XII. 1927: 3065 öffentl. *Volksschulen* mit 5405 Klassen u. 169330 Schülern u. Schülerinnen, 420 *Kleinkinderschulen* mit 11840 Kindern. Lehrpersonal: 2884 Lehrer u. 3652 Lehrerinnen, darunter 12 geistl. Lehrer u. 1648 Ordensfrauen. *Privatelementarschulen:* 119 mit 10715 Schülern; private *Kleinkinderschulen:* 39 mit 2314 Kindern.

5. Das Fortbildungsschulwesen ist gesetzlich noch nicht geregelt, hat aber seit dem Kriege einen merkl. Aufschwung genommen. So bestanden 1927 im Bezirk Unter-Elsaß allein 784 Fortbildungsschulen.

6. Die Mittelschulen wurden als gehobene Klassen (Cours complémentaires) den Volksschulen angegliedert oder in Ecoles primaires supérieures umgewandelt oder als Vorbereitungsklassen für diese Schulen eingerichtet.

7. Die höheren Mädchenschulen wurden in Ecoles primaires supérieures, in Collèges oder in Lyzeen umgewandelt.

8. Die Ecoles primaires supérieures (10 für Knaben, 11 für Mädchen, 2 für Knaben u. Mädchen, 1927: 3380 Zöglinge) können etwa mit den deutschen Realschulen verglichen werden, weisen aber dem Handfertigkeitsunterricht als Vorbereitung auf den späteren Beruf einen bedeutenden Platz zu.

9. Die Lehrerbildungsanstalten, Internate mit freier Pension, sind staatlich u. konfessionell, 3 kath. Lehrerseminare zu Kolmar, Oberehnheim, Metz-Montigny, 1 kath. Lehrerinnenseminar zu Schlettstadt, 1 evang. Lehrerseminar zu Straßburg, 1 evang. Lehrerinnenseminar zu Straßburg, 2 kath. Präparandenschulen zu Oberehnheim u. Kolmar, 1 evang. Präparandenschule zu Straßburg-Neudorf. 1927: insgesamt 496 Zöglinge. In diesen Anstalten, z. T. auch in den Ecoles primaires supérieures, wird der Volksschullehrernachwuchs ausgebildet. Nach dem Gesetz vom 6. X. 1919 kann seit 1. X. 1923 niemand ein Elementarschulamt bekleiden ohne das Brevet supérieur (= höhere Elementarprüfung) u. ohne einen wenigstens 1jähr. Besuch des Seminars. Die feste Anstellung erfolgt nach Erlangung eines päd. Befähigungszeugnisses, das frühestens nach einer 2jähr. Tätigkeit durch eine prakt. Prüfung in der von dem Kandidaten geleiteten Schulklasse erworben werden kann.

II. Die höheren Schulen. An öffentl. höheren Schulen gab es 1927: 8 Lyzeen u. 17 Collèges für Knaben, 4 Lyzeen, 12 Collèges u. 1 Cours secondaire für Mädchen; Schülerzahl: 7927 Knaben, 3026 Mädchen; 1010 Lehrkräfte, 30 private höhere

Schulen, darunter 10 für Mädchen; Schülerzahl 1927: 3462 Knaben, 2696 Mädchen.

Siebenjähr. Lehrgang in den Lyzeen sowie in den Collèges. Die Collèges u. die Lyzeen haben denselben Lehrplan; beide Anstalten bereiten auf die Reifeprüfung vor. Die Lyzeen, nur in den größeren Städten, sind durch die höhere Schülerzahl bedeutender als die Collèges; auch haben sie ein bes. ausgewähltes Lehrpersonal, z.T. mit höheren Prüfungen. In einzelnen Lyzeen bestehen Spezialklassen zur Vorbereitung auf die hohen Schulen in Paris. Die Schüler können zwischen folgenden Sektionen wählen: Latein—Griechisch; Latein—lebende Sprachen; Latein—Naturwissenschaften; Naturwissenschaften—lebende Sprachen. Nach dem 6. Studienjahre wird der 1. Teil der Reifeprüfung (Baccalauréat) abgelegt. Im letzten Jahre Wahl zwischen 2 Vorbereitungsklassen für den 2. Teil der Reifeprüfung: Philosophie- oder Mathematikklassen.

III. Die Universität zu Straßburg, eine der bedeutendsten Frankreichs, umfaßt 1 kath.-theol., 1 evang.-theol., 1 rechts- u. staatswissenschaftl., 1 philosoph., 1 medizin. u. 1 mathemat.-naturwissenschaftl. Fakultät. Seit dem Kriege hat sie einen steten Aufschwung genommen: 1919/20 1669 Studierende, Herbst 1927 über 3000 Hörer, davon 2485 eingeschrieb. Studenten, unter diesen 615 Ausländer. 170 Dozenten.

IV. Die Fachschulen, teils staatlich, meistens aber städtisch, sind zahlreich: 1 staatlich technische Schule (Ecole nationale des arts et des métiers) zu Straßburg, 1 private höhere Handelsschule zu Straßburg, 1 Chemie-, 1 Spinn- u. Webeschule zu Mülhausen, 1 städt. Kunstgewerbeschule zu Straßburg, 1 Hotelschule ebd., 7 städt. Industrie- u. Handelsschulen, 8 gewerbl. Fortbildungsschulen, 1 staatl. Ackerbauschule zu Rufach usw.

Schrifttum: Bulletin départemental du Bas-Rhin, Straßburg, Jhrg. 1919—1928; Journal officiel. Imprimerie nationale, Paris, Jhrg. 1919—1928; A. E. Pichard, Nouveau Code de l'Instruction primaire (Paris 1921); F. Buisson, Nouveau Dictionnaire de Pédagogie (Paris 1911).

E. Prévôt, Straßburg.

Eltern, Erziehung u. Schule.

[E. = Eltern.]

Die tiefgreifenden Kämpfe um die Neuordnung des Schul- u. Bildungswesens in der Nachkriegszeit haben den Fragenkreis: E., Erziehung, Schule in den Mittelpunkt der kulturellen Auseinandersetzungen gerückt. Im Weltanschaulichen u. Politischen ist eine weitgehende Klärung u. Vertiefung der hier bestehenden Grundsätze erfolgt. Im Pädagogischen ist das prakt. Lebensverhältnis von E., Erziehung, Schule durch die neuzeitl. soziolog. u. wirtschaftl. Entwicklung weitgehend beeinflußt; neue Arbeitsziele sind erkannt.

1. Das Elternrecht: Die E. sind die Erstinteressenten an der Erziehung des Kindes. Sie haben nächst Gott das erste u. ursprünglichste Recht auf die Erziehung (s. Art. Erziehungsrecht, -gewalt u. -pflicht). Das E.recht ist ein Grund- u. Naturrecht u. hat seine Wurzeln im Wesen der Familie u. im Ursprungsverhältnis des Kindes. Es ist auch positiv festgelegt, so in dem Gesetzbuch der Kirche, im Codex Iuris Canonici (s. d.), can. 1113 u. 1372, auch in der deutschen RVerf. (s. d.) Art. 120. Selbstverständlich ist E.recht auf die Erziehung des Kindes kein absolutes u. unumschränktes; es findet seine Grenzen im Kinde selbst u. am Gewissen des Kindes. In der Nachkriegszeit ist unter den Einflüssen der *E.bewegung* (s. d.) der Grundgedanke des Rechts der E., die Art der Erziehung ihrer Kinder selbst zu bestimmen, im Volksbewußtsein stark befestigt. Der Katholizismus fordert das E.recht als elementares Grundprinzip jeglicher staatl. Schulordnung u. Schulverfassung. Der Staat hat bei der Einrichtung der Schulen den Willen der E. bezüglich der weltanschaul. Gestaltung dieser Schule zu achten, unter Berücksichtigung aller andern rechtmäßigen Schulinteressenten (z. B. Gemeinde, Staat, Kirche). Nur auf der Grundlage der Anerkennung des E.rechts ist in Deutschland eine gerechte u. gesunde Schulverfassung denkbar. Versuche zur Anerkennung u. Verankerung des E.rechts in der Schulgesetzgebung sind bis heute erfolglos geblieben (vgl. Art. Reichsschulgesetz). Auf dem Verordnungsweg haben verschiedene Länder (Preußen, Sachsen, Thüringen u. a.) in den *E.beiräten* (s. d.) dem E.recht ein bescheidenes Maß von Anerkennung gewährt u. die E.vertretung organisch an der Erziehungsarbeit der Schule beteiligt. Die *E.organisationen* (s. Art. Elternbewegung) fordern Anerkennung u. Berücksichtigung des E.rechts in der Schulgesetzgebung u. in der Schulverwaltung, insbes. Berufung von Vertrauensleuten der E.schaft in die Schulselbstverwaltungskörperschaften (Schulvorstände, Schuldeputationen usw.), gutachtl. Mitwirkung von E.vertretungen in den verschiedenen Organen der staatl. Schulverwaltung. Ansätze in dieser Richtung zeigt z. B. der Landesschulrat in *Bayern*, dem neben Vertretern der Lehrerschaft, der Schulaufsicht u. der Kirchen auch Vertreter der E.schaft angehören.

Zur Rechtslage der *religiösen Kindererziehung* u. über die *Abmeldung vom Rel.-U.* s. die Art. Religionspäd. u. religiöse Erziehung; Rel.-U., kath.

2. Eltern u. Erziehung: Dem E.recht entspricht die E.pflicht zur Erziehung des Nachwuchses. Die wirtschaftl. u. soziolog. Gesamtentwicklung der Neuzeit (erinnert sei nur an die Wohnungsnot, an die Erwerbsarbeit zahlreicher Mütter) hat die erzieherische Wirksamkeit u. Kraft des E.hauses geschwächt. Angesichts dieser wirtschaftlich u. soziologisch bedingten *Erziehungsnot* wird die Tendenz, die

Aufgaben der häusl. Erziehung in den öffentl. Aufgabenkreis der Schule, der Gemeinde u. des Staates zu überführen, immer stärker; das Netz öffentl. Erziehungseinrichtungen wird immer dichter, die Rückwirkungen auf die erzieherische Verantwortung des E.hauses sind unausbleiblich. Diese fortschreitende Sozialisierungstendenz auf dem Gebiete der Erziehung wird bewußt u. planmäßig vom Sozialismus, der Erziehung als öffentl. Angelegenheit betrachtet, gefördert. Gegenüber diesen Strömungen der Öffentlichkeits- u. Gesellschaftserziehung ist die erzieherische Kraft der Familie zu stärken u. die Familie in erhöhtem Maße — auch vor allem durch Erkämpfung natürl. Lebensgrundlagen — erziehungsfähig zu machen (vgl. Art. Familienpäd. u. häusl. Erziehung). Das E.haus ist trotz aller Krisenerscheinungen der Gegenwart die erste u. ursprüngliche Erziehungsstätte der Menschheit, der Grund u. Wurzelboden aller Erziehung, nicht zuletzt auch der natürl. Keim- u. Nährboden der Schule, wenn auch die heutige Entwicklung unseres Schulwesens sich immer mehr von diesen seinen natürl. Grundlagen entfernt u. die Schule immer stärker zur bureaukrat. Isolierung im Volksleben führt. Die Erziehungsbedeutung der Familie kann nicht geleugnet werden. Sie leistet für die Erziehung das Entscheidende: schon in den Anlagen u. Kräften, die im Erbgang der Familientradition dem Kinde mitgegeben werden, in der «*Mutterschule*», die vor aller öffentl. Schule liegt. Wohl kann die Familie nicht alles leisten; sie bedarf (auch für die Erziehung) der Ergänzung durch die Schule, um das Kind zur Anteilnahme an den Kulturgütern zu befähigen u. es für die Gemeinschaft zu bilden. Aber Schule ist nur ein Anknüpfen, Fortsetzen, Ergänzen u. Helfen. Schule ist nicht autonom, sondern im besten Sinne des Wortes Hilfsanstalt.

3. Eltern u. Schule bedürfen der innern Gemeinschaft. Alle Erziehung setzt Einheitlichkeit u. Stetigkeit der Erziehung u. Erziehungsmaßnahmen voraus. Der Zustand im Verhältnis von E. u. Schule ist weitgehend unbefriedigend, vorwiegend gekennzeichnet durch Passivität, Gleichgültigkeit, Unkenntnis. Die soziale Umschichtung, der innere Volkszerfall spiegelt sich wider in der Lockerung u. Zerstörung der innern Lebensbeziehungen von Schule u. E. Angesichts der Erziehungsnot u. gesteigerten Erziehungsgefährdung des Kindes von heute ist stärkste Konzentration der erzieherischen Kräfte von E.haus u. Schule notwendig. Als Mittel zur Festigung der Erziehungsgemeinschaft (vgl. Art. Schulpflege) u. zur Förderung der Erziehungsverantwortung u. Erziehungsfähigkeit, zur «Pädagogisierung» der E. sind zu nennen:

a) Aufklärungs- u. Vertiefungsarbeit durch das gedruckte Wort: das gute *Erziehungsbuch*, die E.zeitschrift (s. Art. E.zeitschriften u. E.-bücherei), die stärkere Berücksichtigung u. Pflege des Erzieherischen auch in der *Tagespresse* (vgl. Art. Presse).

b) Die mannigfachen Formen des mündl. Ausspracheverkehrs zwischen E. u. Lehrern: die *E.-sprechstunde* u. *Erziehungsberatungsstelle* (s. d.) im Schulhaus, der *Hausbesuch* des Lehrers bei den E. seiner Kinder, *Klassen-E.stunden* u. *Klassen-E.abende, E.abende* (s. d.) u. *Schulfeierstunden* für die Schulgemeinde, *Mütterabende* in Mädchenschulen, päd. Vortragsabende im Rahmen der Gesamtschule, verstärkte Pflege der E.pädagogik in der *Erwachsenenbildung* (s. d.) (Volkshochschule) u. im *Rundfunk* (s. d., E.abende im Rundfunk).

c) Auch die amtl. oder freien *E.vertretungen* u. *E.zusammenschlüsse* (z. B. E.beiräte, E.ausschüsse u. E.vereinigungen) u. die *Schulvereine* (s. d.) haben hier ihr eigenstes Arbeitsfeld. Die wirksamste Brücke zur Erziehungsgemeinschaft von E.haus u. Schule ist das lebendig-menschl. Verhältnis des Lehrers zu seinen Schülern, den Kindern der E.

Schrifttum: H. Gaudig, E.haus u. Schule als Erziehungsgemeinschaft ([2]1929); s. jeweils das Schrifttum zu den einzelnen verwiesenen Stichworten, für E.recht unter Art. Erziehungsrecht, -gewalt u. -pflicht. *B. Bergmann.*

Elternabende.

[E. = Elternabend.]

I. Bedeutung u. Charakter: Der Gedanke der E.e, schon lange von einsichtigen Pädagogen u. Volkserziehern immer wieder vertreten, wird in der Gegenwart immer stärker als eines der besten Mittel zur Grundlegung der Erziehungsgemeinschaft von Elternhaus u. Schule erkannt u. in seiner wesensgemäßen Eigenart ausgeprägt, wenn er auch noch längst nicht Allgemeingut unserer Lehrer- u. Erzieherschaft geworden ist. Während früher unter dem Begriff «E.» so oft alle Veranstaltungen der Schule für die Öffentlichkeit schlechthin, auch Kinder- u. Unterhaltungsabende zusammengefaßt wurden, ist heute eine Klärung dahin erfolgt, daß E.e ihrem Wesen nach *Erziehungsabende* sind, die der ernsten Aussprache der Haus- u. Schulerzieher untereinander, dem wechselseitigen Verstehen u. Sichnähertreten u. damit der Begründung u. Vertiefung bewußter Erziehungsgemeinschaft dienen. E.e sind grundsätzlich keine Kinderabende u. Schaustellungen für die Eltern. Kinderdarbietungen als Zeugnisse von der Schularbeit in Dichtung u. Spiel, Musik u. Körperkultur gehören im allgemeinen nicht in den Rahmen eines E.s, sondern sind bei sinngemäßer Gestaltung wertvoller Inhalt für die Schulabende (Schulunterhaltungsabende, Schulfeste [s. d.]). E.e sind zuerst Ausspracheabende der Erzieher, der Eltern, Lehrer u. Seelsorger, die nicht den Charakter des Vortragsabends oder der partei-

mäßig gespaltenen Volksversammlung, sondern das Gepräge des Schlichten, Ungezwungenen, Familienhaften tragen.

II. Gestaltung: Aussprachegegenstände der E.e sind möglichst konkrete Einzelfragen, Aufgaben, Schwierigkeiten der Haus- u. Schulerziehung, immer unter Berücksichtigung der vollen Lebenswirklichkeit, unter Anknüpfung an Erfahrung u. Erlebnis, an Vergleich u. prakt. Beispiel. Die Einleitung des Abends (Referat, Vortrag, Bericht) kann nicht lebensnahe, schlicht u. anschaulich genug sein u. hat sich vor aller Lehrhaftigkeit sorgfältig zu hüten. Die Aussprache ist das Kernstück des E.s, dem unter verstehender u. sachgemäßer Führung breitester Raum im Rahmen jedes E.s zuzuweisen ist. Zur Mitarbeit an der Gestaltung der E.e sind neben erfahrenen u. päd. gut orientierten Vätern u. Müttern, neben Seelsorgern, Lehrern u. andern Berufserziehern auch die Praktiker unserer Wohlfahrts-, Jugend- u. Volkspflege (Jugendführer, Berufsberater, Kinderhortnerinnen, Schulärzte usw.) heranzuziehen.

III. Arten: E.e können stattfinden im Rahmen der Gesamtschule u. der Einzelklasse. Entsprechend dem Charakter des E.s als einer päd. Angelegenheit ist den *Klassen-E.en* im engen vertrauten Kreise des Lehrers mit den Eltern seiner Kinder naturgemäß der Vorzug zu geben. Sie erscheinen als das wirksamste Mittel zur Bildung u. Festigung rechter Klassenelterngemeinschaft, wenn sie natürlich u. ungezwungen aus der prakt. Schul- u. Klassenarbeit herauswachsen (*Klassenelternstunden* z. B. bei der Aufnahme der Schulneulinge, vor wichtigen Einschnitten des Schullebens, vor dem Erstbeicht- u. Erstkommunionunterricht, vor der Schulentlassung, anschaul. Einführung der Eltern in neuzeitl. Methoden u. Arbeitsmittel unserer Schule, Fragen der Berufswahl). In der planmäßigen Gestaltung von Klassen-E.en sehen wir, neben dem *Hausbesuch* des Lehrers bei den Eltern seiner Kinder, eine der wertvollsten Hilfen u. Mittel zur Überbrückung der Kluft zwischen Schule u. Elternhaus. — Darüber hinaus behalten E.e für die Gesamtelternschaft einer Schule (*Schulelternschaft*), auch E.e im Rahmen der Pfarrgemeinde, ihren besondern Wert zur Formung des Gesamtwillens der Elternschaft, als geeignetes Mittel zu ihrer religiösen, päd. u. schulpolit. Orientierung u. Schulung über Zeitaufgaben u. Notwendigkeiten. Träger solcher E.e können außer der Schulleitung sein die *Elternbeiräte* (s. d.), die *Elternvereinigungen* u. sonstige örtl. Gruppen u. Ausschüsse der weltanschaul. Erziehungs- u. Elternbünde.

Eine besondere Form der mündl. päd. Orientierung u. Aufklärung ist die *Elternstunde im Rundfunk* (s. d.). Einige deutsche Rundfunksender (u. a. Köln, Frankfurt a. M.) bringen in regelmäßiger, wöchentl. Wiederkehr Elternstunden zur Erziehungsberatung, in denen Berufserzieher, aber auch erfahrene Eltern, Ärzte usw. über Fragen der prakt. Erziehung, der Haus- u. Schulerziehung möglichst volkstümlich u. plastisch sprechen, Winke u. Fingerzeige für die Schwierigkeiten der häusl. Erziehung geben u. Verständnis für die neuzeitl. Schularbeit wecken. Die junge Einrichtung hat viel Anklang gefunden u. sich als ein ausgezeichnetes Mittel erwiesen, insbes. das Verstehen der neuen Schule durch das Elternhaus zu fördern. In manchen Städten ist man weiter dazu übergegangen, im Anschluß an die Funkstunde Ausspracheabende, die sich mit dem jeweiligen Funkvortrag beschäftigen, anzuberaumen. Interessierte Elternkreise finden sich hier in einem geeigneten Raum (Schulsaal, Jugendheim o. ä.) zum gemeinsamen Lautsprecherempfang des Vortrags, um im Anschluß daran unter sachgemäßer Leitung in einen Gedankenaustausch zur Klärung des Gehörten, zur Anwendung auf den Einzelfall einzutreten.

Schrifttum. Zum Grundsätzlichen: H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit II ([2]1922). Praktische Hinweise u. Materialsammlungen: E.e, eine Sammlung von Vorträgen, hrsg. vom Volksverein für das kath. Deutschland ([3]1921); R. Palme, Richtlinien zur Veranstaltung von E.en (1920); E. Niederhausen, E.e u. Familienabende ([2]1913); F. Kahl, Familie u. Schule (2 Hefte, 1924/25); W. Türk, Aus meinen E.en (1924); J. Prüfer, Wie erziehen wir unsere Kinder? Päd. Vorträge aus Leben u. Erfahrung für Eltern u. Lehrer ([3]1929); G. Hellwig, E.e, Familien- u. Volksunterhaltungsabende (1925); J. Lohmüller, Klassenelternstunden (1930); F. Sachtleben, Aufklärungsarbeit in Schulbesprechungen u. E.en (1926). *B. Bergmann.*

Elternbeiräte u. Elternräte.

[E. = Eltern.]

I. Wesen: Der E.rat ist die in der Nachkriegszeit in mehreren deutschen Ländern geschaffene amtl. Organisationsform zur Mitbeteiligung der E.schaft an der Schulpflege u. den Erziehungsaufgaben der Schule, zur Anbahnung u. Festigung organ. Beziehungen zwischen Schule u. E.schaft. Grundsätzlich bedeuten die E.beiräte eine, wenn auch nur bescheidene, Anerkennung des *E.rechts* (vgl. die Art. E., Erziehung u. Schule; Erziehungsrecht, -gewalt u. -pflicht). Im allgem. haben sie eine beratende u. anregende Funktion. Der Gedanke der *E.vertretung* an der Schule ist nicht neu. Anknüpfungspunkte finden sich u. a. bei *Dörpfeld; B. Otto* u. *H. Lietz* forderten ausdrücklich «E.räte».

II. Verbreitung u. Zusammensetzung: In *Preußen* wurde der erste E.beirat, zunächst nur für höhere Schulen gedacht, durch MinErl. vom 1. X. 1918 eingeführt. Durch Erlaß vom 5. XI. 1919 wurde der E.beirat allgemein für die Schulen Preußens eingeführt. Eine endgültige Wahlordnung für die Bildung der E.beiräte wurde am 8. III. 1922 erlassen. Nach den preuß. Bestimmungen wird an

jeder Schule ein E.beirat gebildet. Er soll der Förderung u. Vertiefung der Beziehungen zwischen Schule u. Haus dienen u. den E. wie der Schule die Arbeit miteinander u. den Einfluß aufeinander gewährleisten. Der E.beirat setzt sich nur aus Vertretern der E.schaft zusammen. Der Schulleiter u. die Lehrer u. Lehrerinnen können mit beratender Stimme an den Sitzungen des E.rates teilnehmen. Die *Wahl* des E.beirates erfolgt in geheimer Verhältnis-Listenwahl. Auf je 50 Kinder einer Schule entfällt ein Beiratsmitglied. Die Mindestzahl der Mitglieder beträgt 5. Die Wahl erfolgt auf 2 Jahre. Die *Tätigkeit* des E.rates erstreckt sich auf Wünsche u. Anregungen des E.kreises, die sich auf den Schulbetrieb, die Schulzucht u. die körperl., geistige u. sittl. Ausbildung der Kinder beziehen u. über den Einzelfall hinaus allgemeine Bedeutung haben. — Der E.beirat ist außer in Preußen in einer Reihe deutscher Länder vertreten. In *Württemberg, Hessen, Oldenburg, Braunschweig* u. *Mecklenburg* bestehen keine E.räte; in *Bayern* u. *Baden* nur E.-beiräte an höheren Unterrichtsanstalten. Die E.vertretung in der Volksschule ist in Bayern unter dem Begriff der Schulpflegschaft (s. d.) geregelt. Durch Min.Bekanntmachung vom 11. VI. 1923 (KMBl. S. 70) wurde in *Bayern* an jeder höheren Unterrichtsanstalt ein E.beirat ermöglicht. Er soll aber nur bestehen, wenn nicht die Erziehungsberechtigten ihn ablehnen oder seine Aufhebung verlangen. Für das erste Hundert Schüler sind 3 Mitglieder, für jedes weitere angefangene Hundert Schüler ist ein weiteres Mitglied zu wählen. Der Vorsitzende des E.beirates kann zu dessen Sitzungen den Anstaltsvorstand, Lehrer der Anstalt u. den Schularzt einladen. Seine *Aufgabe* ist die Förderung der Beziehungen zwischen Schule u. E.haus, die Anteilnahme an der Erziehung der Schüler u. die Förderung der äußern Schulverhältnisse. Er ist insbes. befugt, bei Entlassung von Schülern mitzuwirken.

Die Befugnisse des «E.rates» in *Sachsen* entsprechen in etwa den preuß. Bestimmungen. *Bremen* hat Vertrauensausschüsse der Klassen-Erziehungsgemeinschaften. In *Lübeck* bilden die Vorsitzenden der Klassen-E.schaften den E.rat. In *Lübeck, Hamburg* u. *Thüringen* haben die E.beiräte erweiterte Rechtsbefugnisse u. wirken als Organ der Schulverwaltung.

III. Entwicklung u. Erfahrungen: Der gesunde erzieherische Grundgedanke des E.-beirates wurde schon bald in der Praxis vielfach verfälscht; der Politisierung des E.rates war durch das Verhältnis-Wahlverfahren Vorschub geleistet. Wo verantwortungsbewußte E.beiräte ihre schulpflegerischen Aufgaben initiativ angriffen, in vertrauensvollem Zusammenwirken mit der Lehrerschaft, haben sie fruchtbare Förderungsarbeit für die Schule geleistet. Die Erfahrungen u. Ergebnisse Hamburgs, die unter den deutschen E.vertretungen die weitgehendsten Befugnisse haben, werden übereinstimmend als bes. günstig dargestellt. In ländl. Distrikten ist der E.beirat meistens nicht bodenständig geworden. Stärkere Entwicklung u. Bedeutung haben die E.räte in Verkennung ihrer päd. Zielstellung bes. in den schulpolit. lebhaften Bezirken der Industrie- u. Großstädte gefunden. Vier schulpolit. Richtungen u. Gruppen der E.beiräte haben sich hier herausgebildet:

Die «*christl.-unpolit.*» *Gruppe,* in Anlehnung an die großen christl. E.- u. Erziehungsorganisationen; die Gruppen der Sozialdemokratie unter dem Stichwort «*Schulaufbau*» oder «*Schulfortschritt*», die Liste der kommunist. Partei «*Kind in Not*» oder «*Proletarischer Schulkampf*»; endlich die Gruppe der *Gemeinschaftsschule* in offensichtl. Anlehnung an den Deutschen Lehrerverein. Die «christl.-unpolit.» Listen der E.bünde haben fast überall — auch in stark sozialist. Distrikten — die Mehrheit.

Die E.beiräte sind vielfach in Großstädten zu Zentral-E.beiräten zusammengeschlossen. Innerhalb der großen E.organisationen (der Kath. Schulorganisation, dem Evang. Reichs-E.bund, dem Bund der freien Schulgesellschaften) bilden sie mehr oder weniger straff organisierte Sondergruppen u. Arbeitsgemeinschaften. Die E.beiräte der mittleren Schulen bilden den «*Reichsverband der E.beiräte mittlerer Schulen Deutschlands*» (Geschäftsstelle Frankfurt a. M.). Außerdem besteht eine «*Freie Reichsarbeitsgemeinschaft von E.beiräten an* höheren *deutschen Schulen*» (Geschäftsstelle Berlin N 20). An besondern Zeitschriften für E.-beiräte erscheinen: «*Der Elternbeirat*» (Verlag Volksblatt Kassel); «*Elternhaus, Schule u. Kirche*», Blätter für kath. E.vereinigungen u. E.beiräte (Verlag der kath. Schulorganisation Düsseldorf); «*Reichselternblatt*», Nachrichtenblatt der E.beiräte an höheren Schulen (Geschäftsstelle Berlin N 20); «*Elternblatt*» für E.-beiräte mittlerer Schulen (Frankfurt a. M.).

IV. Die Weiterbildung der Elternbeiräte: Eine Reform im einzelnen wie in ihrer Struktur wird allgemein erstrebt. Die *Lehrerschaft* wünscht gleichberechtigte Mitgliedschaft gewählter Vertreter des Lehrkörpers u. Beseitigung des Verhältnis-Wahlsystems; der Deutsche Lehrerverein fordert Neubildung der E.-beiräte u. ihre Zusammensetzung auf Grund von Klassen-E.gemeinschaften, die ihre Obmänner in den E.beirat entsenden. Zu befürworten ist ein Umbau der E.beiräte im Sinne der *Schulpflegschaft* (s. d.) oder des Schulbeirats, in dem neben der E.schaft auch Schule, Kirche u. Gemeinde Sitz u. Stimme erhalten. Auch die Weiterentwicklung dieser Beiräte nach oben hin zu *Kreis-, Landes-* u. *Reichsschulbeiräten* dürfte im Interesse der Schule u. der Gewinnung der E.schaft zu lebendiger Mitarbeit liegen.

Die *Reichsschulkonferenz* 1920 (s. d.) befaßte sich in ihrem 12. Ausschuß mit dem E.beirat u. ließ deutlich 2 gleich starke Richtungen hervortreten: die Richtung des *E.beirats* als reiner E.vertretung unter Mitwirkung von Lehrervertretern — u. die Richtung der *Schulpflegschaft,* in der E., Lehrer u. Lehrerinnen, die beteiligten Religionsgemeinschaften, sowie Staat u. Gemeinde vertreten sind; die Vertreter der E.schaft sollen hier in der Mehrheit sein.

Die Unterrichtsverwaltungen der Länder haben von einer durchgreifenden Neuordnung des E.beirats Abstand genommen, um weitere Erfahrungen abzuwarten.

Schrifttum: W. Offenstein, Amtliche Erlasse u. Verordnungen über E.beiräte ([2]1926); F. Varrentrapp, E.beirat u. E.beiratswahlen ([3]1926); H. Burhenne, E.beiräte (1920). *B. Bergmann.*

Elternbewegung u. Elternvereinigungen.

[EB. = Elternbewegung, EV. = Elternvereinigung.]

I. Begriff: Unter dem Sammelbegriff «EB.» sind organisatorisch zu verstehen die freien Zusammenschlüsse von Eltern einer bestimmten Schulart u. Weltanschauungsrichtung zur Erkämpfung u. Verteidigung gemeinsamer Ideen u. Vertretung gemeinsamer Interessen; diese können religiös-weltanschaul., politisch-rechtl., päd.-eth. oder wirtschaftl. Natur sein. Rechtlich gesehen, ist die EB. ihrem Wesen nach Ausdrucks- u. Erscheinungsform des Elternwillens zur Mitgestaltung der Schulerziehung, eine Besinnung auf das primäre Erziehungsrecht der Familie als Reaktion auf die fortschreitende Säkularisierung aller Gebiete des Schulwesens. Die EB. hat sich nach Breite u. Tiefe erst nach der Staatsumwälzung unter dem starken Eindruck zahlreicher staatsomnipotenter Tendenzen auf dem Erziehungsgebiet entwickelt, wenn auch ihre Wurzeln bis weit ins 19. Jahrh. zurückreichen. Ihre prakt. Organisationsform ist der Elternbund, die weltanschaulich gerichtete Erziehungs- u. Elternorganisation, die ihren örtl. Unterbau hat in der mehr oder weniger straff organisierten EV., vielfach auch *Schulverein* oder *Schulvereinigung* genannt. Die EV. sammelt in mehr oder weniger vereinsmäßig ausgeprägten Formen die gleichgesinnte Elternschaft einer bestimmten Schule, eines Schulbezirks oder einer Gemeinde zur wirksamen Vertretung der gemeinsamen Interessen u. zur Formung u. Entfaltung ihrer erzieherischen Kräfte.

II. Gliederung u. Gruppen: Nach den verschiedenen weltanschaulich orientierten Erziehungsrichtungen u. Schultypen — Bekenntnisschule, Gemeinschaftsschule, weltl. Schule — haben sich 3 große Richtungen u. Organisationsgruppen der EB. entwickelt:

A. Für die Bekenntnisschule treten ein: 1. Auf kath. Seite die *Kath. Schulorganisation* (s. Art. Zentralstellen) *Deutschlands* (Düsseldorf, Reichsstr. 20), die über den Rahmen eines reinen Elternbundes hinaus alle erzieherischen Kräfte des deutschen Katholizismus zur Gestaltung u. Sicherung des kath. Erziehungs- u. Schulideals zusammenfaßt. In *Österreich* besteht der «*Kath. Schulverein Österreichs*» (Zentrale Wien I, Stephanspl. 6; Monatsschrift: «*Die kath. Erziehung*»). 2. Auf evang. Seite: 1. der *Reichselternbund* (Reichsverband evang. Eltern- u. Volksbünde) mit 18 Landes- u. Provinzialverbänden (Hauptgeschäftsstelle Berlin-Steglitz, Beymestr. 8; Organ: «*Die Schulfrage*»). 2. Die Schul- u. Elternvereinigungen des *Deutschen evang. Schulkartells:* a) Der *Verband evang. Schulgemeinden u. Schulvereine* (Geschäftsstelle Barmen, Siegesstr. 43; Organ: «*Der evang. Schulfreund*»). Dieser Verband ist seit 1921 mit dem «Verband deutscher evang. Lehrer- u. Lehrerinnenvereine» zu dem «Verband deutscher evang. Schulgemeinden u. Elternvereinigungen, Lehrer- u. Lehrerinnenvereine (e.V.)» zusammengeschlossen. b) *Deutscher Bund für christl.-evang. Erziehung in Haus u. Schule* (Geschäftsstelle Frankfurt a. d. O.; Organe: «*Haus u. Schule*», «*Das christl. Haus*»). c) *Allgemeiner evang.-lutherischer Schulverein* (Geschäftsstelle in Klotzsche bei Dresden; Organ: «*Evang.-lutherisches Volksblatt für Stadt u. Land*»). Diese u. andere positiv evang. Erziehungs-, Eltern-, Schul- u. Lehrerbünde bilden seit 1920 das *Deutsche evang. Schulkartell*, das alle 2 Jahre den *Deutschen evang. Schulkongreß* einberuft.

B. Für die Gemeinschaftsschule treten die in der jüngsten Zeit unter dem starken Eindruck der bekenntnismäßigen Erziehungsorganisationen entstandenen simultanen Elterngruppen ein, die durch die Initiative des *Deutschen Lehrervereins* u. seiner Zweigverbände gegründet wurden, deren Verbreitung u. Arbeitsfeld jedoch noch nicht im einzelnen erkennbar ist. So wurden 1928, veranlaßt durch Zweigverbände des Deutschen Lehrervereins u. mit der ausdrückl. Zwecksetzung des Kampfes für die Gemeinschaftsschule, der *Deutsche Elternbund für Schlesien*, ferner der *Allgemeine Schleswig-Holsteinsche Elternbund*, auch ein *Berliner Elternverein* gegründet. Ein allgem. Reichszusammenschluß dieser Gruppen ist im *Deutschen Elternbund* erfolgt. Die Entwicklung ist jedoch noch ungeklärt u. unübersichtlich.

C. Für die sog. weltl. Schule kommen in Frage: 1. Der *Bund der freien Schulgesellschaften Deutschlands* (Geschäftsstelle Magdeburg, Viktoriastr. 5; Organe: «*Die freie weltl. Schule*», «*Der Aufbau*»). 2. Die *Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde*, die «Zusammenfassung aller auf dem Gebiet der Kindererziehung wirkenden Arbeiterorganisationen, soweit sie nach allgem.-sozialist. u. wissenschaftl.-päd. Grundsätzen ihre Erziehungstätigkeit ausüben» (Geschäftsstelle Berlin SW 68, Lindenstr. 3; Organe: «*Sozialist. Erziehung*», «*Der Kinderfreund*», Berlin). 3. In *Österreich* besteht der «*Sozialdemokrat. Erziehungs- u. Schulverein*» (Geschäftsstelle Wien XIII, Schloß Schönbrunn; Monatsheft: «*Kinderland*»).

D. Als neutrale Gruppen der EB. sind diejenigen interkonfessionellen Bünde u. Organisationen zu betrachten, die entweder rein päd. Zielsetzungen verfolgen oder als Interessenvertretungen der Elternschaft bestimmter Schularten anzusehen sind. Eine rein päd. Aufgabe verfolgt die *Deutsche Gesellschaft zur Förderung häusl. Erziehung* unter Führung des Oberstudiendirektors *J. Prüfer* (Geschäftsstelle Leipzig, Czermaksgarten 12), angeblich auch der im November 1927 in Hannover gegründete *Elternbund für Erziehungskunde*, der nach seinen Mitteilungen lediglich zu dem ausgesprochenen Zweck der päd. Orientierung u. Führung der Elternschaft gebildet ist (Geschäftsstelle Hannover). — Die *Elternbeiräte* (s. d.) der mittleren u. höheren Schulen sind organisatorisch

zusammengeschlossen zum *Reichsverband der Elternbeiräte mittlerer Schulen Deutschlands* (Geschäftsstelle Frankfurt a. M., Große Seestr. 38) u. zur *Freien Arbeitsgemeinschaft von Elternbeiräten an höheren Schulen Deutschlands* (Geschäftsstelle Berlin-Reinickendorf, Residenzstr. 28).

Schrifttum: Ein Gesamtüberblick über die Kräfte u. Gruppen der EB. fehlt. Aufklärendes Material über die Tendenzen u. Einzelziele der verschiedenen Elternorganisationen enthalten die von den Bünden herausgegebenen Zeitschriften u. Schriftenreihen. *B. Bergmann.*

Elternsprechstunde u. Erziehungsberatungstellen.

[E. = Elternsprechstunde.]

I. Elternsprechstunden sind ein Mittel der mündl. Verständigung von Elternhaus u. Schule. In zahlreichen Schulen richtet die Schulleitung wöchentlich Sprechstunden zu einer für die Eltern geeigneten Zeit ein, um ihnen Gelegenheit zur persönl. Aussprache mit dem Lehrer ihrer Kinder zu geben. Die gesammelten Erfahrungen sind geteilt. Mancherorts wurde die Einrichtung wenig oder gar nicht beansprucht. Gewiß hat die E. einen formalistisch-bureaukrat. Beigeschmack. *H. Gaudig* bezeichnet in seiner «Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit» die E. als einen wesentl. Zug im Bild zukünftiger Schule u. stellt Grundsätze für eine «Formenlehre» der E. auf: zwanglose Gesprächsform ohne Schema u. Pedanterie, aufmerksames, geduldiges Hören, Eingehen auf Gedankengänge der andern, psycholog. Kennen u. Können, Stimmung behalten, auch in ärgerl. Situation den Humor nicht verlieren.

II. Erziehungsberatungsstellen, oft von päd. Institutionen als Auskunftstellen für die prakt. Erzieher- u. Elternberatung eingerichtet, sehen ihre Aufgabe darin, Eltern u. Berufserziehern, Schulen, Behörden u. Vereinigungen Rat in allen einschlägigen Fragen der Haus-, Schul- u. Berufserziehung zu geben, insbes. in schwierigen Fällen, bei Fehlentwicklungen u. Störungen, Aufklärung über die verschiedensten Erziehungsmöglichkeiten u. Schuleinrichtungen außerhalb der Familie u. Normalschule (vgl. auch Art. Auskunftstellen, päd.).

Schrifttum: S. Freudenberg, Erziehungs- u. heilpäd. Beratungsstellen (1928). *B. Bergmann.*

Elternzeitschriften u. Elternbücherei.

[EZ. = Elternzeitschrift, EB. = Elternbücherei.]

I. Elternzeitschriften: Ein neuer, unter den Einflüssen der Elternbewegung (s. d.) in der Nachkriegszeit entstandener Zeitschriftentyp als Mittel der engeren Verbindung von Schule u. Volk, von Eltern- u. Lehrerschaft ist die EZ. Ihr liegt der Gedanke zu Grunde, durch die Form der geschickt gestalteten u. bewußt päd. orientierten Hauszeitschrift der Elternschaft das Verstehen der Schul- u. Lehrerarbeit von heute zu erleichtern u. die Volksschule im Eltern- u. Volksbewußtsein tiefer zu verwurzeln, wie überhaupt das Elternhaus stärker erzieherisch anzuregen. In der Nachkriegszeit ist eine größere Reihe von EZ.en dieser Art entstanden. Es seien genannt:

1. Die kath. EZ. «*Elternhaus, Schule u. Kirche*», Blätter für die kath. Familie u. Schule, hrsg. von der Kath. Schulorganisation Deutschlands, Düsseldorf (Aufl. am 1. III. 1930: 133 500). 2. Evang. EZ.en: «*Eltern, Schule u. Kind*», Ztschr. für evang. Eltern u. Elternbeiräte, Frankfurt a. M.; «*Haus u. Schule*», hrsg. vom Evang. Erziehungs- u. Elternverein «*Haus u. Schule*», Frankfurt a. d. O. 3. An neutralen interkonfessionellen EZ.en bestehen solche, die entweder von Privatunternehmungen oder von Zweigverbänden des Deutschen Lehrervereins herausgegeben werden, z. B.: «*Schule u. Elternhaus*», Halbmonatsschrift für Eltern u. Erzieher, Berlin-Hermsdorf u. Siegen i. W.; «*Der Kreis um das Kind*», hrsg. vom Lehrerverband Berlin; «*Die Fähre*», hrsg. vom Allgemeinen Schleswig-Holsteinschen Lehrerverein, Kiel; «*Der Ring*», hrsg. vom Schlesischen Lehrerverein, Breslau; «*Die Brücke*», hrsg. vom Lehrerverein Mecklenburg-Schwerin; «*Elternhaus u. Schule*», Monatsschrift für Erziehung u. Pflege des Kindes, Nürnberg; «*Eltern u. Kind*», Vjschr. der Deutschen Gesellschaft zur Förderung häusl. Erziehung, Leipzig. 4. Als sozialist. EZ. kommt in Frage: «*Die freie weltl. Schule*», Mitteilungsblatt des Bundes der freien Schulgesellschaften Deutschlands, Berlin.

II. Elternbücherei u. Elternkalender sind weitere Mittel, um durch das gedruckte Wort der päd. Interessierung u. Gewinnung des Elternhauses für die Schule zu dienen. Die EB. sucht in knapper, leicht verständlicher, monograph. Form Einzelfragen der Familien- u. Schulpädagogik der Elternschaft nahe zu bringen.

Es gibt eine «*Deutsche Elternbücherei*», die unter Mitwirkung der Deutschen Gesellschaft zur Förderung häusl. Erziehung von J. Prüfer herausgegeben wird (Verlag von B. G. Teubner, Leipzig); eine «*Kath. Elternbücherei*», im Auftrage der Zentralstelle der Kath. Schulorganisation Deutschlands hrsg. von B. Bergmann (Verlag der Kath. Schulorganisation, Düsseldorf); ferner eine Sammlung «*Saarbrücker Elternbücher*», hrsg. von P. Pesch u. K. Schneider (Albrecht Dürer-Haus, Saarbrücken).

An *Elternkalendern*, die planmäßig der erzieher. Orientierung u. Führung der Elternschaft dienen wollen, sind zu nennen: «*Kath. Elternkalender*», hrsg. von der Kath. Schulorganisation in Bayern (München); «*Der Elternfreund*», hrsg. vom Lehrerverband der Provinz Sachsen (Magdeburg).

B. Bergmann.

Empfindung.

I. Wortbedeutung: Während noch im 18. Jahrh. «E.» dem *Gefühls*erlebnis gleichgesetzt wurde (vgl. «Empfindsamkeit» = Sentimentalität), ist in der im 19. Jahrh. sich neu orientierenden psycholog. Forschung «E.» zur Bezeichnung der elementaren, d. h. auf Einfacheres nicht zurückführbaren, sinnl. *Inhalts*erlebnisse verwendet worden, die von Reizvorgängen im Bewußtsein wach-

gerufen, als letzte Bausteine des gesamten seelischen Erlebens angesehen werden. (So die im 19. Jahrh. vorherrschende «atomist.» Psychologie.) Als Reizvorgänge werden dabei die durch physikal. (im weitesten Sinne des Wortes) Veränderungen der Umwelt im Nervensystem bewirkten Erregungen aufgefaßt, die unter günstigen Bedingungen (Reizschwelle) eben unser Bewußtseinsleben in Mitleidenschaft ziehen. Die eindeutige Feststellung der Beziehung zwischen E. u. Reiz galt lange Zeit als Hauptaufgabe der psycholog. Forschung. (Psychophysik: Weber, Fechner, Wundt.)

II. Gegenwärtige Auffassung: Der Umschwung in der Psychologie, der etwa um die Wende des Jahrh.s einsetzte u. neben der Entdeckung unanschaul. Elementarvorgänge (Akterlebnisse) vor allem den *Ganzheits-* u. *Stetigkeitscharakter* seelischen Erlebens unterstrich, führte naturgemäß zu einer völligen Umgestaltung des E.sbegriffs: Ursprünglich feststellbar ist nur ein von äußern (Reizen) u. innern (psychophys.) Faktoren gleichermaßen bedingtes Gesamterleben, dessen Gliederung wesentlich bedingt ist von in uns angelegten Auswahlformen (vgl. E. Jaensch, Eidetik, sowie die Wertheimer-Koffka-Köhlersche Gestalttheorie). Nur allmählich, vermittels kritischer Selbstbeobachtung, gelingt es, mit fortschreitender, nie abgeschlossener Genauigkeit die Erlebnisbestandteile herauszusondern, die bestimmten Reizen der Umwelt zugeordnet werden können. Diese Bestandteile, die psych. Endglieder eines stetig zu verfeinernden, psychophys. Zuordnungsprozesses zwischen Reiz u. Erlebnis, sind also wissenschaftlich als «E.» zu bezeichnen, d. h. als letzte, unmittelbare Angaben der auf uns einwirkenden Wirklichkeit.

III. Physiologie u. Psychologie der «E.». Als *Ergebnis* einer Wechselbeziehung zwischen einer von der Umwelt hervorgerufenen Nervenerregung u. einer innerpsychischen Einstellung ist die E. sowohl Gegenstand der Physiologie (Funktion des Nervensystems mit Sinnesorganen u. Sinneszentren) als auch der Psychologie (innerpsycholog. Beschreibung der E., ihrer Merkmale u. ihrer Sonderung in Qualitätenkreise, sowie Feststellung ihrer Gesetzmäßigkeit u. ihrer Eingliederung in das psycholog. Gesamtleben). Die Zuordnung zwischen Reiz u. E. selbst ist dann eben Aufgabe der Psychophysik als Grenzwissenschaft.

IV. Charakteristik der Empfindungen u. ihrer Besonderungen: Nach dem Bisherigen dürfte es nicht mehr mißverständlich sein, wenn wir die E.en als *gesetzmäßig erfolgende Antworten der Seele auf Reize der Umwelt ihres Nervensystems* (außerhalb u. innerhalb der Körperoberfläche) bezeichnen. Als solche sind sie zwar nicht einfache «Abbilder» der Reize, geben aber wegen der Gesetzmäßigkeit ihrer Beziehung zu den Reizen zuverlässige Kunde von der Umwelt (gegen eine Übersteigerung des subjektiven [psychophys.] Faktors, insbes. der Lehre von den spezif. Sinnesenergien). — Wir unterscheiden an den E.sreizen als seelischen Erlebnissen den *Vorgang* als solchen u. den in ihm sich kundtuenden *Inhalt.* Als Vorgänge haben *alle* E.en die Merkmale der *Dauer* u. *Intensität* sowie *ihrer Widerspiegelung im Gefühlsleben.* Ihrer Inhaltseite nach unterscheidet man so viel Qualitätenkreise, als sich verschiedene, einander unmittelbar nicht vergleichbare Inhaltsgruppen abgrenzen lassen, die selbst zu Ähnlichkeitsreihen sich zusammenschließen. Jede dieser Gruppen weist außer der Qualität noch besondere Eigentümlichkeiten auf, deren genauere Zergliederung in eine ins einzelne gehende Darstellung gehört. Unter gleichzeitiger Berücksichtigung der einschlägigen physiolog. Feststellungen spricht man von *Sinnesgebieten.* Man teilt diese ein in die Bereiche des *Allgemeinsinnes* (a. Innen-E.en: Organ- u. Bewegungs-E.en; b. Außen-E.en: Druck- u. Tastsinn, Temperatursinn) u. der *Spezialsinne* (Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack). Der sog. Gleichgewichtssinn, der für unsere räuml. Orientierung von grundlegender Bedeutung ist, ruft im Normalzustand keine bewußten Inhalte hervor. Ob ein besonderer Schmerz«sinn» anzunehmen ist, wird umstritten. — Als *Erkrankungen* des E.slebens sind E.slosigkeit, Überempfindlichkeit, E.sabirrung (Anästhesie, Hyperästhesie, Parästhesie), sowie übermäßige Schmerzauslösung u. undisziplinierte Gefühls- u. Triebentladung bes. hervorzuheben.

V. Pädagogische Auswertung: Das E.sleben als Grundbestandteil des Gesamterlebens verlangt naturgemäß besondere Beachtung u. pflegl. Behandlung: Möglichste Auswahl u. Überwachung der auf das Kind einwirkenden Reize, Behütung des Nervensystems vor allen schädigenden u. zerrüttenden Einflüssen, Übung u. Verfeinerung der sinnl. Aufnahme sowie besonnene Anleitung zur fortschreitenden Klärung u. stetig gesteigerten Genauigkeit in der Auffassung u. Verarbeitung des Empfundenen gehören zu den wichtigsten Aufgaben der Erziehung. Das Kind muß dazu angehalten werden, das Empfundene gründlich sozusagen auszuschöpfen, ohne freilich in der E. stecken zu bleiben. Wenn das E.sleben auch von vornherein auf Grund der Auffassungsanlagen eine gewisse Sichtung u. Gliederung erhält, so bleibt doch noch — bes. für das zu geistiger Selbständigkeit berufene Menschenkind — viel übrig zu eigener Ordnungs- u. Gestaltungsarbeit, für die es eben geschult werden muß. Es soll sein E.sleben allseits beherrschen lernen, um die Ausstrahlungen des Empfundenen auf Vorstellung, Gefühl u. Streben, überhaupt auf sein leibl.-seel. Gesamtverhalten ausgleichend normieren zu können. Wertvolle Winke zu zweckentsprechender Bearbeitung dieses weiten päd. Betätigungsfeldes

bieten dem Erzieher die Ergebnisse der experimentellen Psychologie u. Pädagogik.

Schrifttum: Außer den allgem. Lehrbüchern der Psychologie (s. Art. Bewußtsein) seien hier hervorgehoben: E. Mach, Analyse der E.en ([4]1922); H. Werner, Einführung in die Entwicklungspsychologie (1926); E. R. Jaensch, Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt u. ihre Struktur im Jugendalter (1923); — Über den Aufbau des Bewußtseins (unter besonderer Berücksichtigung des Kohärenzverhältnisses, Tl. 1, 1930); D. Katz, Über den Aufbau der Tastwelt (1925); W. Schapp, Beiträge zur Phänomenologie der Wahrnehmung (1925); B. Petermann, Die Wertheimer-Koffka-Köhlersche Gestalttheorie u. das Gestaltproblem (1929); E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die exp. Pädagogik (3 Bde., [2]1911/14, etwas veraltet); vgl. auch die Abhandlungen über «Methoden der reinen u. angewandten Psychologie», in: Abderhalden, Handb. der biolog. Arbeitsmethoden (Abt. VI, B. 1, 1925, C. 1, 1928). — Fortlaufend orientieren über einschlägige Fragen: Archiv für die gesamte Psychologie, Ztschr. für Psychologie u. Physiologie der Sinnesorgane (bes. Abt. I), Psycholog. Forschung (Gestaltpsychologie), Ztschr. für päd. Psychologie u. exp. Pädagogik. *B. W. Switalski.*

Empirische Pädagogik.

[e. = empirisch, Päd. = Pädagogik.]

Die normative Päd. (s. Art. Pädagogik als Erziehungswissenschaft) kann auf drei verschiedenen Wegen zur Aufstellung ihrer Normen gelangen. Dabei lassen wir einen gewissen päd. Apriorismus, der sich über die Herkunft u. die Gewinnung seiner Normen selbst nicht klar ist u. darüber auch keine Rechenschaft geben kann, unbeachtet.

I. Begriff, Wesen u. Richtungen: 1. Die päd. Prinzipien (s. Art. Prinzipienlehre, päd.) oder Normen können erstens aus andern gedankl. Zusammenhängen, etwa religiöser oder philosoph. Art, oder aus päd. Grundbegriffen durch schlußfolgerndes Denken deduktiv abgeleitet werden. Eine auf diesem Wege gewonnene systemat. Päd. bezeichnen wir als *spekulative* u. *deduktive* Päd.

2. Die päd. Normen können zweitens instinktiv u. ohne tiefere wissenschaftl. Begründung von päd. Praktikern aufgestellt werden. Wir stehen dann nicht selten einer Art päd. Impressionismus gegenüber. Den auf diese Weise gewonnenen päd. Prinzipien kann wohl nur selten Allgemeingültigkeit zugesprochen werden, da sie notwendig stets einem relativ beschränkten Erfahrungskreise entstammen. Mitunter sind sie nicht mehr als individuelle Meinungen (vorwissenschaftl. Erziehungskunde).

3. Der dritte Weg der Aufstellung einer normativen Päd. ist der *empirische* oder *induktive*, der von der Wirklichkeit ausgeht u. durch ihre wissenschaftl. Bearbeitung zu einem päd. System zu gelangen sucht. Der Ausgangspunkt ist allerdings nie die ungeheure Mannigfaltigkeit der Gesamtwirklichkeit, sondern irgend ein Ausschnitt derselben, etwa a) der päd. Akt u. Vorgang in Vergangenheit u. Gegenwart, b) die Kultur oder die soziolog. Struktur eines Volkes, c) die psycholog. Wirklichkeit, z. B. die körperl.-geistige Natur des Kindes, der Schulklasse, des Lehrers. Von der eigentlich päd. Wirklichkeit gehen die *deskriptive* Päd. (s. d.) u. die *histor.* Päd. (s. Art. Geschichte der Erziehung u. -swissenschaft) aus; von der Kultur u. soziolog. Struktur des Volkes können die *Kultur-* u. die *Sozial*päd. ihren Ausgang nehmen. Allerdings muß im Auge behalten werden, daß nicht jede Kultur- u. Sozialpäd. mit Notwendigkeit rein e. Päd. sein muß. So z. B. geht *P. Natorp* (s. d.) in seiner Sozialpäd. (Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, [6]1925) nicht von der Empirie, sondern von der Idee, dem Zwecke der Bildung, aus. So leitet *P. Barth* (s. d.), der Erziehung als Fortpflanzung der Gesellschaft bezeichnet (in: Die Geschichte der Erziehung in soziolog. u. geistesgeschichtl. Beleuchtung, [5 u. 6]1925), die Päd. nur z.T. aus der Betrachtung der gesellschaftl. Entwicklung ab. Dagegen gewinnt der Positivist *P. Bergemann* in seiner «Sozialpäd. auf erfahrungswissenschaftl. Grundlage u. mit Hilfe der induktiven Methode als universalist. oder Kulturpäd.» (1900) seine päd. Grundsätze aus den Tatsachen der äußern Erfahrung, aus der Wissenschaft vom gesamten Leben.

Die bis jetzt am meisten benützte Grundlage der e. Päd. ist die psychologische: die Entwicklungspsychologie, die Jugendkunde, die Psychologie der geistigen Arbeit, in der Gegenwart auch die Psychologie der Schulklasse, des Lehrers u. Erziehers, die Freudsche Psychoanalyse u. die Adlersche Individualpsychologie (s. jeweils d.). Da, wo man die Psychologie als ausreichende Grundlage einer systemat. Päd. betrachtete, konnte man wohl zur Auffassung der Päd. als angewandte Psychologie kommen (s. W. Peters, Einführung in die Päd. auf psycholog. Grundlage [1916], u. W. Freytag, Die method. Probleme der Päd. [1924]). Der Versuch des Aufbaues einer Gesamtpäd. einschließlich der Ziellehre auf psycholog. Grundlage kann folgendermaßen unternommen werden: Man sucht mit allen Mitteln der psycholog. Methodik die individuelle psych. Beschaffenheit des Schülers oder Zöglings festzustellen (psycholog. Diagnose), stellt dann weiterhin die Frage, was aus ihm bei glückl. Entfaltung seiner Eigenart werden kann (psycholog. Prognose), u. sucht u. erprobt die Mittel, welche diese Entwicklung fördern. Diese Richtung wird, da sie das Ziel der Erziehung im Zögling, im Kind, glaubt finden zu können, als päd. *Naturalismus* bezeichnet (Rousseau, Ellen Key, Tolstoj, Gurlitt u. a. m.).

In der psycholog. Päd. fand das Experiment in steigendem Maße Verwendung. Und wie der

Name e. Psychologie mit der fortschreitenden Verwendung des Experimentes ersetzt wurde durch den Ausdruck experimentelle Psychologie, so bezeichnete man die e. Päd. bald als *experimentelle* Päd. (s. d.) u. hier u. da auch als *naturwissenschaftl.* u. *exakte* Päd., weil die neue Methode am reinsten in den Naturwissenschaften angewandt worden war.

II. Wertung: 1. Ohne Zweifel hat die empirisch-indukt. Methode in der Erziehungswissenschaft ihre Berechtigung. Ihre mit den Mitteln exakter Forschung wie systemat. Beobachtung, Experiment u. Statistik gewonnenen Ergebnisse zeigen große *Sicherheit* u. *Unparteilichkeit*. Und eine solche unparteil. Instanz ist bes. wertvoll in einer Zeit unvereinbarer Reformideen u. sich widersprechender Reformvorschläge, in dem Streit um sekundäre päd. Ziele u. um die Methoden zur Erreichung derselben u. auch des außerempirisch gewonnenen letzten Erziehungszieles.

Ein zweiter Vorzug der e. Methode besteht darin, daß sie «zur Arbeitsgemeinschaft, zur Ausbreitung u. Verteilung der Arbeit an viele, zur Wiederholung, Kontrolle u. gegenseitigen Ergänzung drängt», die Pädagogen «zur *gemeinsamen Arbeit* u. zur *Verständigung*» sammelt. Auch werden bei einer e. Fundierung der Päd. die in ihr vorher häufig vertretenen utopist. Forderungen u. Verstiegenheiten vermieden.

2. Wenn so einerseits der Wert der e. Methode für die Erziehungswissenschaft durchaus anerkannt wird, so muß anderseits ihr Anspruch, der ausreichende Weg zu einer systemat. Gesamtpäd. zu sein, entschieden bestritten werden. Die e. Methode vermittelt nur Kenntnis von Tatsachen u. Einblick in die Gesetze ihres Ablaufes. Das genügt aber nicht zum Aufbau einer systemat. Päd. (s. Art. System der Päd.). *Sein* ist noch nicht *Sollen*. Die Erfahrungstatsachen müssen kritisch gewürdigt werden. Das ist aber nur möglich an Hand von Wertmaßstäben, wie sie uns die Wertwissenschaften, letztlich unsere Lebens- u. Weltanschauung geben.

Die e. Päd. hat sich hier u. da mißkreditiert durch vorschnelle Verallgemeinerung der Ergebnisse u. die mitunter allzu fingerfertige Umdeutung der Seinsergebnisse in Sollensergebnisse. Diese Fehler werden vermieden, wenn man das jedesmalige Ergebnis der e. Methode sorgfältig prüft unter dem Gesichtspunkt, ob es nur im Rahmen der individuellen e. Ausgangssachverhalte gilt oder auch darüber hinaus als gültig oder gar als allgemeingültig legitimiert ist, u. wenn man sich darüber klar ist, daß wenigstens das endgültige, letzte päd. Ziel nicht aus der bloßen Empirie gewonnen werden kann, daß also spekulative u. e. Päd. sich gegenseitig ergänzen u. daher aufeinander angewiesen sind.

Schrifttum: G. Grunwald, Die Päd. des 20. Jahrh.s (1927); W. Kammel, Einführung in die päd. Wertlehre (1927); J. Wagner, Einführung in die Päd. als Wissenschaft (1926); E. Burger, Die experim. Päd. in ihrer Entwicklung zur neudeutschen Päd. (1918). *F. Schneider.*

Englischer Unterricht.

[E. = Englisch, EU. = Englischer Unterricht.]

I. Allgemeines: 1. Geschichtliches: Der EU. blieb bis zur Mitte des 18. Jahrh.s ganz der Privattätigkeit überlassen; neben dem Französ. hatte er kaum irgendwelche Bedeutung. Von etwa 1750 an findet sich E. als Nebenfach an einzelnen Schulen, vorwiegend in Norddeutschland. Erst im Jahre 1859 wurde es verbindl. Unterrichtsgegenstand an den sog. Realschulen I. Ordnung (den späteren Realgymnasien), den lateinlosen Realschulen II. Ordnung (den späteren Oberrealschulen) u. an den höh. Bürgerschulen. Die «Lehrpläne u. Lehraufgaben für die höh. Schulen in Preußen» vom Jahre 1891 gestalteten die Methode um nach den Forderungen der Reform u. führten das E. wahlfrei ein auch an den Gymnasien. Die übrigen deutschen Staaten verstärkten den EU. an ihren Schulen ebenfalls; nur *Bayern* verhielt sich zurückhaltend.

2. Bedeutung u. Stellung zu den übrigen Fächern: Der EU. hat im Rahmen der Gesamtentwicklung des neusprachl. Unterrichts (vgl. Art. Fremdsprachl. Unterricht) nach dem Weltkrieg zwangsläufig an *Bedeutung* gewonnen. Die im vorigen Jahrh. noch unbestrittene Vormachtstellung des Französischen war immer mehr aus Zweckmäßigkeitsgründen bes. in handeltreibenden Städten des Nordens durch Bevorzugung des stammverwandten E.en unterhöhlt worden. Mehrfach erschien E. schon im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrh.s als erste Fremdsprache auf den höheren Schulen. Politische, also sachfremde Gründe befestigten nach dem Kriege die Beliebtheit des E.en u. machten es zur wichtigsten Fremdsprache im ganzen Norden, Osten u. Süden, während der Westen (bes. Rheinland u. Westfalen) weiterhin Französisch bevorzugt. Die überall einsetzende Schulreform wies dem E.en neue Ziele u. Wege. Schon seit Gleichstellung der Realbildung mit der humanist. in den 1890er Jahren waren Französisch u. E. als vollwertige Bildungsfächer anerkannt; die preuß. Schulreform von 1924 machte sie nunmehr zu «charakterist. Fächern» eines eigenen Schultyps, des «neusprachl. Gymnasiums» mit eigenständigem Bildungsziel: Vermittlung des «Europäismus». Die preuß. «Richtlinien» (1924) wurden mit der Forderung des Kulturunterrichts für die andern deutschen Staaten bahnbrechend u. vorbildlich. Eine restlose u. eindeutige Festlegung dieses Begriffs wurde zwar vorerst nicht gegeben; durch zahlreiche Erörterungen des neuen Bildungszieles in *Fachzeitschriften* (Ztschr. für französ. u. engl. Unterricht; Die neueren Sprachen; Die Erziehung; Monatsschr. für das höhere Schulwesen; Deutsches Philologenblatt; Monatsschr. für höhere Schulen), *Einzelschriften* (Otto, Hübner, Wendt, Schön, Krüper usw.), *Tagungen* (Neuphilologen-

tage in Halle, Nürnberg, Berlin, Düsseldorf, Hamburg), *neuphilolog. Wochen* an Universitäten, *Kursen* zur Durchführung der Richtlinien in den einzelnen Provinzen, *Fachkonferenzen* an den Einzelanstalten wurden die Grenzen des Wünschenswerten u. Erreichbaren festzulegen versucht. Für jede Art von Unterricht in den Neueren Sprachen gilt wohl heute die Forderung: Das Studium der fremden Kultur kann nur auf der Grundlage der Sprachkenntnis aufgebaut werden. Daher ist zu fordern: Erwerbung einer mustergültigen Aussprache, Aneignung eines idiomat. Wortschatzes, Beherrschung der Rechtschreibung. Bei stetem Vergleich mit dem eigenen Volkstum werden als Hauptgrundzüge des engl. Volkscharakters erkannt: Realist. Einstellung zu Welt u. Menschen, Traditionalismus, Freiheitsdrang, Staatsbewußtsein. Zur Vermittlung dieser Erkenntnis dient Betrachtung des polit. Lebens (Imperialismus, Parlamentarismus), der religiösen Entwicklung (Puritanismus, Sektenwesen), der Schulverfassung, des Sportlebens, der sozialen Verhältnisse u. Anschauungen (Gentleman-Ideal!). Die Mängel («Cant», Krämergeist, Verständnislosigkeit für das Ausland, Rücksichtslosigkeit bis zur Grausamkeit) bleiben nicht verschwiegen. Die engl. Kolonialpolitik (Amerika, Indien, Irland) liefert wertvolle ergänzende Aufschlüsse. Eine Einführung in das Verständnis Amerikas ist bei den zahlreichen Berührungspunkten mit den Vereinigten Staaten wertvoll, ja unerläßlich. Zusammenhängende Lektüre wertvoller u. charakteristischer engl. Schriftsteller ist die Grundlage aller selbständig erarbeiteten Erkenntnis.

E. steht in *Wechselwirkung mit den andern Fächern*, bes. Erdkunde, Geschichte, Französ. u. natürlich Deutsch, dem wichtigsten «Kernfach». Ein kulturkundl. Lesebuch ist zwar gestattet, darf aber niemals zusammenhängende Lektüre ersetzen u. verdrängen. Verpönt ist Literaturgeschichte, um so notwendiger Würdigung hervorragender typischer Geistesgrößen an Hand ihrer Werke.

3. Das Lehrverfahren folgt der vermittelnden Methode, d. h. einer Ausgleichsmethode: Gegner der dem altsprachl. Übersetzungs- u. Grammatikbetrieb angeglichenen «grammat. Richtung», wie sie vor der «Reform» (vertreten von Viëtor, Dörr, M. Walter, Quichl, Wendt) üblich war, aber auch Feind den Auswüchsen der extremen Reformbetriebe, z. B. der Lehre wissenschaftl. Phonetik, der geistlosen Sprecherziehung («Parlieren», Kellnerenglisch), der geflissentl. Vernachlässigung der Grammatik u. der einseitigen Betonung utilitarist. Unterrichtsziele. Der heute wohl allgemein anerkannte Weg ist folgender: Zunächst Einprägung der engl. Laute (am besten in einem gesonderten Lautierkursus unter Verwendung phonet. Umschrift u. belebt durch Gedichte, Lieder, sinnvolle Lesestücke, Chorsprechen) unter besonderer Hervorhebung der im Deutschen fehlenden Laute (r, l, th; auch v, w), der vom Deutschen u. Französ. abweichenden Artikulationsweise, der geringen Lippentätigkeit, lebhaften Zungentätigkeit, unklaren Aussprache der Vokale («Kaubewegung»), der charakterist. Intonation (vgl. Klinghardt-Fourmestreau, Jones). Empfehlenswert ist die Ausnützung von Schallplatten (s. d.), Sprechmaschinen u. Rundfunk (s. d.) für von Engländern vorgetragene Musterstücke. Die Unterrichtssprache ist in der Regel das E. (abgesehen von der grammat. Unterweisung, die zweckmäßig das Deutsche wählt).

II. Für die männliche Jugend: 1. An höheren Schulen: Das Unterrichtsziel der Vollanstalten ist nach den preuß. «Richtlinien» (u. sinngemäß auch in den andern Staaten): «die Schüler auf Grund einer allseitig gefestigten Sprachkenntnis durch das Schrifttum einzuführen in die Kultur- u. Geisteswelt der fremden Völker». Den einzelnen Schularten entsprechend, gestaltet sich diese Aufgabe nach ihrem besondern Bildungsziel charakteristisch verschieden. Auch Unter- u. Mittelstufe verlangen schon eine kulturkundl. Einstellung. Der Oberstufe bleibt die Vertiefung vorbehalten. Die Übungen knüpfen im *Anfangsunterricht* (1.—2. Jahr) zunächst an die Lesestücke an. Die Unterhaltung ist anfangs die Regelform der Einzelstunde; später tritt zusammenhängender Bericht hinzu. Im Mittelpunkte des modernen Sprachunterrichts steht die *Lektüre*. Meist wird es möglich sein, im Laufe des *2. Unterrichtsjahres* mit leichter Lektüre zu beginnen, in Einzelfällen sogar am Ende des ersten Jahres, jedoch nicht vor Beherrschung der Formenlehre. Es ist selbstverständlich, daß die Auswahl der Lektüre der Klassenstufe sorgfältig angepaßt wird. In zahlreichen Schulausgaben stehen für das E.e solche Stoffe zur Verfügung (Verlage Velhagen & Klasing, Schöningh, Lipsius & Tischer, Renger, Westermann, Teubner, Aschendorff, Freytag, Kellerer u. a. m.). Einen Kanon aufzustellen, widerspräche der Bewegungsfreiheit des Fachlehrers. Es wird sich jedoch empfehlen, innerhalb der einzelnen Anstalten einen Lektüreplan mindestens für die Oberklassen zu vereinbaren u. nach Möglichkeit bei der Auswahl des Stoffes auch der Forderung des Konzentrationsgedankens (preuß. Richtlinien!) auf den einzelnen Stufen gerecht zu werden. Die Lektüre der *Oberklassen* muß bes. auch wertvolle moderne Schriftsteller berücksichtigen (Dickens, Kingsley, Thackeray, Ruskin, Kipling, Stevenson, Shaw, Galsworthy, Hardy, Chesterton, Carlyle; von Amerikanern etwa: Emerson, Irving). Von älteren Schriftstellern kommen nur gehaltvolle in Betracht, die Aufschlüsse über engl. Volkscharakter vermitteln können. Bei der verhältnismäßig geringen Zahl der engl. Stunden wird

man sich auf etwa 2—3 Werke innerhalb des Jahres beschränken, vielleicht noch 1—2 «Lesehefte» durcharbeiten. *Privatlektüre* wird gegebenenfalls hinzutreten. Die Einrichtung der Arbeitsgemeinschaften (s. d.) kann bes. der Lektüre fruchtbar gemacht werden. *Grammatik* spielt stets nur eine dienende Rolle. Die engl. Formenlehre macht im Gegensatz zur französ. geringe Schwierigkeiten; hingegen verlangt die Syntax bes. sorgfältige Schulung des Sprachgefühls, namentlich in der Erfassung der Aktionsarten, der Verwendung des Infinitivs u. Gerundiums, des Passivs, der Präpositionen. Grammatische Kenntnisse werden grundsätzlich «induktiv», also auf Grund bekannten Sprachstoffes erarbeitet. Selbstverständlich darf jedoch dem Hauptzweck des Lektüreunterrichts, der Herausarbeitung des Inhalts, niemals Gewalt angetan werden. Lehrreich sind Vergleiche aus älteren Werken (etwa Swift, Defoe) mit modernem Sprachgebrauch (etwa Galsworthy). Vergleichende Hinweise auf das Deutsche u. gegebenenfalls das Französ. sind sehr förderlich, bes. bei Betrachtung der Wortbildung, der Sprachentwicklung, des Bedeutungswandels. Vertiefende psycholog. Betrachtung wird die Gesetzmäßigkeit sprachl. Lebens zu zeigen versuchen.

Schriftl. Übungen sind grundsätzlich für jede Stunde zu fordern. Aus ihnen erwachsen die umfangreicheren, abschließenden Klassenarbeiten (s. d.) (Diktate, Umformungen, Nacherzählungen, Übersetzungen ins Deutsche, freie Arbeiten, die letzteren naturgemäß nur auf der Oberstufe u. auch hier nur im Anschluß an behandelte oder sonstwie bekannte Stoffe). Übersetzungen aus dem Deutschen wird man seltener verlangen (die preuß. Schulverwaltung verbietet ein Übungsbuch), wenngleich die Schwierigkeiten für das E.e geringer sind als für das Französische. Zu den Klassenarbeiten kommen regelmäßige *Hausaufgaben* (s. d.); auf der Unterstufe Abschreiben der Lesestücke zur Befestigung in der Rechtschreibung, verbunden mit leichten Umformungen (Plural statt Sing., Veränderung der Zeiten); die Verwendung der Frage- u. Verneinungsform ist im E.en bes. häufig zu üben u. hier auch Übersetzung aus dem Deutschen lehrreich. Spätere Übungen sind Inhaltsangaben, Gliederungen einzelner Abschnitte, Nacherzählungen. Die Vokabeln zur Lektüre sind nur im Anfang in der Klasse anzugeben u. die Schüler sehr bald zum eigenen Präparieren mit sorgfältiger Aufzeichnung der Wörter anzuhalten, im E.en wegen der Rechtschreibeschwierigkeiten bes. wichtig. Für die *Reifeprüfung* kommen zweckmäßig Nacherzählungen zur Verwendung, u. zwar nach einem engl. oder deutschen Text, je nach Gutdünken; meist jedoch wird man das E.e bevorzugen, da die Schüler leicht zu ungelenker, mechan. Übersetzung aus dem Deutschen verführt werden. Umfangreichere Aufsätze setzen Vertrautheit mit dem Stoff voraus, bedürfen der Vorbereitung.

Realschulen (wie Mittelschulen) (6 Jahre) müssen ihre Hauptaufmerksamkeit auf die prakt. Bedürfnisse ihrer Schüler richten. Hier ist vor allem eine weise Beschränkung auf die Haupterscheinungen der Syntax anzuraten. Aufbauschulen u. Deutsche Oberschulen übernehmen im allgemeinen die Wege u. Ziele des Neusprachl. Gymnasiums, nur wird man, der Gesamtaufgabe dieser Anstalten entsprechend, die Ergebnisse noch eindringlicher dem Verständnis der deutschen Kultur dienstbar machen.

Wo der EU. als 2. Fremdsprache auf den humanist. Anstalten erscheint, ist er im allg. wahlfrei (jedoch nicht mehr unentgeltlich in Preußen). Stellenweise setzt man auch pflichtmäßiges E. an Stelle des wahlfreien Französischen. Das E.e in den sog. Förderklassen der Volksschulen (z. B. in den Hansastädten) dient vorwiegend prakt. Bedürfnissen u. legt besondern Wert auf die Sprechfertigkeit, bereitet auch auf Berufs- u. Fachschulen vor.

2. Auf Berufs-, Fach-, Handels- u. kaufmänn. Schulen erfreut sich das E.e steigender Beliebtheit. Hier haben natürlich ausschließlich prakt. Gesichtspunkte bei Auswahl der Lektüre, Aneignung des Wortschatzes, den mündl. u. schriftl. Übungen im Vordergrund zu stehen. Einführung in die Handelskorrespondenz u. die engl. Buchführung sind Hauptlehrgegenstände der Handelsschulen. Man verwendet Lehrbücher mit Briefmustern u. leitet die Schüler an, durch Umformungen, Abänderungen, Übersetzungen ins Deutsche u. aus dem Deutschen sich einen Wortschatz u. bes. einen Vorrat an gebräuchl. formelhaften Wendungen anzueignen; immer wird zu betonen sein, daß der engl. Kaufmann Klarheit u. Einfachheit in der Ausdrucksweise in den Vordergrund stellt. Mündl. Übungen schließen sich an (Geschäftsbesuche, Verkaufspraxis, Auskunftserteilung). Von Berufsschulen ziehen das E.e in Betracht: bes. Seemannsschulen, in beschränkterem Maße auch Postschulen, techn. Schulen (z. B. Maschinenbauschulen u. Bergschulen), Landwirtschaftsschulen u. Forstschulen, Hotelfachschulen. Die zahlreichen «Berlitz»schulen (s. d.) sind Privatanstalten amerikan. Herkunft u. daher ursprünglich bes. auf engl. Sprachunterricht zugeschnitten. Die Berlitzmethode verfährt vollständig induktiv, verwendet nur die Fremdsprache, im Anfang besonders unter reichlicher Heranziehung der Anschauung. Immerhin wird auch durch diese Schulen Auslandsaufenthalt nicht ersetzt. Über Selbstunterricht s. Art. Fremdsprachl. Unterricht.

III. Für die weibliche Jugend: 1. Entwicklung: An den höheren Mädchenschulen hatte man immer, bes. in den Internaten, das E.-sprechen vielfach geübt in Unterhaltungsstunden,

die von Engländerinnen erteilt wurden; manche Internate schickten ihre Schülerinnen in den Ferien nach England, wo sie planmäßig weitergebildet wurden. Nach den preuß. Maibestimmungen des Jahres 1894 wurde das E.e in den 3 oberen Klassen der höheren Mädchenschulen mit je 3 Wochenstunden gelehrt; die Ausführungsbestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen vom 12. XII. 1908 bestimmten für E. an den Lyzeen 16, an den Oberrealschulklassen der Studienanstalten 20, den realgymnasialen 18, den gymnasialen 6 Wochenstunden. Durch die Neuordnung des preuß. höheren Schulwesens von 1924 wurden die beiden neueren Fremdsprachen gleichgestellt; es bleibt den einzelnen Schulen überlassen, welche Fremdsprache als erste u. welche als zweite gelehrt werden soll. Auf den Stundentafeln vom 31. X. 1924 wird das Französ. bei der Verteilung der sprachl. Stunden in den Oberklassen etwas bevorzugt. Seit dem Weltkrieg gewinnt die engl. Sprache außerordentlich an Bedeutung; die französ. tritt zurück.

2. An höheren Schulen: Innerhalb der Lehrfächer nimmt der EU. eine wichtige Stelle ein, bes. an den Schulen, wo er zu den «charakteristischen Fächern» gehört: an den Lyzeen, Oberlyzeen, realgymnasialen Studienanstalten. Er wird in lebendige Beziehung gesetzt zur Erdkunde, zur Geschichte, zum Französ. u. bes. zum Deutschen. Schon im *Anfangsunterricht* wird den Schülerinnen die starke Ähnlichkeit des in den Anfangsgründen leicht erlernbaren E.en mit der Muttersprache deutlich gemacht. In den höheren Klassen können sie durch das Vergleichen beider Sprachen u. Kulturen, durch histor. u. psycholog. Erklärung der Spracherscheinungen zu einer gründl. Kenntnis beider Völker u. Länder geführt werden. Die Auswahl der *Lesestoffe*, die im Mittelpunkt des Sprachunterrichts stehen, erfolgt nach kulturkundl. Erwägungen; zugleich betont sie den Anteil, den die Frauen am geistigen u. wirtschaftl. Leben haben. Man wählt solche Schriftwerke aus, in denen das Seelenleben des Mädchens u. der Frau geschildert wird, u. die man auswerten kann zur Erörterung der verschiedenartigen Frauenprobleme unserer Zeit.

Für das *Unterrichtsverfahren* ist die jetzt fast allgemein verbreitete «Vermittelnde Methode» maßgebend. Man beginnt mit Hör- u. Sprechübungen u. greift erst dann zum Buch, wann Ohr u. Sprechwerkzeuge so weit geschult sind, daß das neu hinzukommende Lesen u. Schreiben keine besondere Vermehrung der Schwierigkeiten bedeutet. Durch eine verständige Anwendung der Lautschrift erleichtert man das Erlernen der Aussprache (Viëtorsche Lauttafeln).

Sprechübungen müssen in jeder Stunde gemacht werden. (Über method. Einzelheiten s. o.) Guter Sprachunterricht ist stets «Arbeitsunterricht» gewesen; es ist wichtig, bald diese, bald jene Art des Arbeitsunterrichts anzuwenden, um die mündl. u. schriftl. Übungen möglichst abwechslungsreich zu gestalten. Bei den *schriftl. Aufgaben* bevorzugt man die Nacherzählung u. die freie Wiedergabe; wegen der schwierigen Schreibart des E.en sind häufige Diktate unerläßlich.

Während der EU. an den *höheren* Schulen wissenschaftl. Charakter trägt, um hinüberzuleiten zu der Ausbildung auf den Universitäten, dient er an der Mittelschule nur den Anforderungen des tägl. Lebens. Man sieht hier davon ab, die Spracherscheinungen wissenschaftlich zu begründen, u. hat rein prakt. Ziele: Sicherheit begrenzter grammat. Kenntnisse; Fähigkeit, die gesprochene Sprache richtig aufzufassen, sowie leichtere Schriftsteller selbst zu lesen; einige Gewandtheit im mündl. u. schriftl. Ausdruck; begrenzte Kenntnis des fremden Volkes, seiner Geschichte u. seines Landes, seiner geistigen u. materiellen Kultur. Für die Mittelschule ist nur eine Fremdsprache verbindlich; die Neuregelung von 1910 weist dem E.en schon eine Vorzugsstellung zu gegenüber dem Französischen.

3. An den Berufsschulen kann Unterricht in einer fremden Sprache erteilt werden an solche Schüler, die im Deutschen durchaus sicher sind. E. ist zu bevorzugen, da es leichter erlernbar u. für den Kaufmann am wichtigsten ist. Das Ziel ist die Übung im mündl. Gebrauch; kaufmänn. Schriftstücke sollen verstanden werden; einfache Handelsbriefe sind zu schreiben. Korrespondenzlehre ist zu erteilen auf Grund von Briefmustern. Das Lehrbuch soll den kaufmänn. Wortschatz liefern u. die wirtschaftl. Verhältnisse des Auslandes beleuchten.

4. In der Handelsschule, die einen $1\frac{1}{2}$—2jähr. Lehrgang hat, ist die Allgemeinbildung zu erweitern durch Deutsch u. eine Fremdsprache, meistens E. Für diese Fremdsprache stehen 4—6 Wochenstunden zur Verfügung.

Die Höhere Handelsschule (Höhere Fachschule von 1—2jähriger Dauer) baut die fremdsprachl. Vorkenntnisse aus zum fremdsprachl. Schriftverkehr u. zum Verstehen der fremdsprachl. wirtschaftl. Literatur. Es ist Französ. oder E. mit mindestens 4 Stunden. Dazu kommt meistens eine 2. Fremdsprache mit mindestens 4 Stunden. Die Sprachstunden an den Handelsrealschulen norddeutscher Art sind etwas anders verteilt als an den Handelsrealschulen sächsischer Art.

Schrifttum: Ph. Aronstein, Methodik des neusprachl. Unterrichts (2 Bde., [2] 1926); Berichte über die Verhandlungen der 17. Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verbandes (= ADNV.) in Halle vom 4.—6. X. 1920, hrsg. vom Vorstand des ADNV. (1921); Handbuch der Englandkunde. I u. II (1928/29 = Handbücher der Auslandskunde I u. II); F. Glauning, Didaktik u. Methodik des EU.s ([4] 1919, bearb. von M. Hartmann); W. Hübner, Die engl. Lektüre im Rahmen eines kulturkundl. Unterrichts (1925); A. Krüper, Die arbeitsunterrichtl. Ausgestaltung des neusprachl. Unter-

richts (³ 1929); — Deutschkunde im EU. (² 1929); R. Münch, Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen (1927); H. Spies, Kultur u. Sprache im neuen England (² 1928); H. Strohmeyer, Methodik des neusprachl. Unterrichts (1928); W. Viëtor, Einführung in das Studium der engl. Philologie als Fach des höheren Lehramts (⁴ 1910); O. Wendt, Enzyklopädie des EU.s. Methodik u. Hilfsmittel für Studierende u. Lehrer der engl. Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis (² 1912).

I. u. II. *F. Ewald;* III. *H. Montag.*

Entschiedene Schulreformer.

[E.Sch. = Entschiedene Schulreformer.]

I. Entwicklung: 1. Die «E.Sch.» weisen selbst auf die Quellen ihrer Ideen hin: auf *Rousseau,* der Aktivität, Spontaneität u. Produktivität des Zöglings fordert; auf *Pestalozzi,* den Künder einer Erziehung, die «in der Nähe bei dem Seinigen u. bei dem Tun anfängt»; auf *Fichte,* der im Geiste eine Einheits-, Lebensgemeinschafts- u. Produktionsschule (s. jeweils d.) zur Erneuerung des Volkes schaut; auf *Goethe,* dessen «päd. Provinz» das Urbild einer Lebens- u. Produktionsschule darstellt, u. dessen Erziehungsweisheit dem ganzen Menschen gilt; auf *K. Marx,* dessen päd. Programm der Produktionsschule *H. Schulz* u. *S. Kawerau* entdeckten. Von den Gegenwartspädagogen erkennen die Reformer vor allem *G. Kerschensteiner* (s. d.) als Geistesverwandten an.

2. Die Geschichte des Bundes nahm ihren Anfang im Sommer 1919 mit der Bildung einer Gruppe akademisch gebildeter Männer u. Frauen, deren Kritik zwar revolutionär, deren Geist aber noch intellektualistisch gebunden war. Nach Erweiterung durch eine «jungsozialist. Lehrergemeinschaft» trat der Bund unter seinem jetzigen Namen mit einer Herbsttagung 1919 in Berlin vor die Öffentlichkeit u. verlangte als Vorbedingung der Mitgliedschaft «ein entschiedenes Bekenntnis zur Idee des freien Volksstaates u. zum Geiste sozialer Gemeinschaft». Der neue Geist, das neue Erziehungsziel u. die neue Schulorganisation zeigten sich bereits in ersten Umrissen. Januar 1919 erschien die Zeitschrift «*Die neue Erziehung*» unter Leitung des Unterstaatssekretärs *Baege* als Ausdruck verschiedener schulreformerischer Bestrebungen. Das Ausscheiden *P. Oestreichs* (s. d.) aus dem Philologenverein wird zum Symbol der Abkehr vom Intellektualismus u. der Hinwendung zum Totalitätsprinzip. Die Mitarbeit der Reformer auf der Reichsschulkonferenz 1920 (s. d.) galt vor allem dem Erlebnisschulgedanken, also dem uneingeschränkten Individualismus; aber die Einheits- u. Produktionsschule kündet sich bereits an. 1920 zeichnet *Kawerau* (s. d.) neben Baege als Herausgeber der «Neuen Erziehung»; 1922 tritt Baege zurück u. Oestreich wird die Seele des Organs der Schulreformer. Das Ziel der totalen Erziehung u. der Weg über die elast. Einheitsschule, die Produktionsschule werden immer klarer herausgestellt, bes. auf der Oktobertagung 1923 in der Berliner Universität.

II. Ziel u. Wege: 1. P. Oestreich faßt das Ziel der Bundesarbeit unter dem Schlagworte: *Religiosierung des Lebens.* Der Ausgangspunkt ist die Einsicht in die vollkommene Umgestaltung der Lebensverhältnisse durch die Einengung des Wohnraumes u. durch die Allgewalt der Technik. Vollendung des Menschen zu einer Einheit von Leib, Seele u. Geist durch Emporbildung aller schöpferischen Kräfte u. zur Verantwortlichkeit der Ganzheit des Lebens gegenüber, an dem Platz, an dem jeder steht; «*Durchliebung*» *des alltägl. Werkschaffens* — das ist der Sinn der Religiosierung, für die sich mit besonderem Nachdruck der Bundesführer einsetzt.

2. Der Weg zu dieser Religiosierung führt durch die *Produktionsschule* (s. d.), die *zentrale Idee* des Bundes E.Sch. Ihr Name sagt nicht, daß sie wirtschaftl. Produktion als Selbstzweck anerkennt, sondern daß sie den produktiven, d. h. den schöpferischen Menschen heranbilden will. Die Reformer stellen sich in bewußten Gegensatz zu dem russ. Arbeitsschulpädagogen *Blonsky,* der den Nachdruck auf wirtschaftl. Erzeugung legt u. nicht auf die «Beseelung jeder Art von produktiver Arbeit». Die Produktionsschule ist als großzügige Siedlung («Farm») am Rande der Großstadt gedacht u. umfaßt Garten u. Feld, Schul- u. Wirtschaftsgebäude, Werkstätten u. Spielplätze, Säuglingsheime, Krippen u. Kindergärten, Wohn- u. Festräume; sie soll zugleich Kulturzentrum für die heranwachsende Jugend u. die Eltern werden (vgl. die Siedlungsidee in der «Päd. Provinz»; vgl. auch den Bauplan von *Bruno Taut* für die Aufbauschule in Neu-Kölln).

3. Der elast. Einheitsschulgedanke wird durch P. Oestreich bes. entschieden vertreten. Die Differenzierung soll aber nicht nur durch die Begabung bestimmt werden (vgl. Tews, Kerschensteiner u. a.), sondern auch durch eine innere Differenzierung, die den Schulcharakter sozusagen auflöst. Fähigkeiten, Neigungen u. Interessen lassen neben dem Kernunterricht eine «innere, stets revidierbare u. fließende, kursweise Sonderung» zu; so braucht auch die selbstverständl. Koedukation nicht immer Koinstruktion zu sein. Die Zugehörigkeit zu einer Arbeitsgemeinschaft, einem Wahlkursus wird also weder durch Alter noch Geschlecht, sondern an erster Stelle durch die freie Selbstentscheidung der Schüler bestimmt. Der Rahmen der Interessen kann sich auch erweitern über alle bisher durch Lehrpläne festgelegten Stoffgebiete.

Die vertikale Gliederung der Schule durchläuft alle Stufen von Mutterschutz u. der Säuglingspflege bis zur Hochschule oder Volkshochschule. Die horizontale Gliederung paßt sich den verschiedenen Siedlungsverhältnissen an, die nur in der größern Stadt eine Oberschule (Gymnasium) u. nur in der Provinz eine Hochschule möglich machten. Die *Lehrerfrage* löst sich in der Praxis der Produktionsschule

sozusagen von unten her durch Auswahl u. Aussonderung nach persönl. Eignung, Neigung u. Berufung, deren Kennzeichen «Bildung u. Verständnis kultureller Totalität ist», u. die ihren theoret. Abschluß auf einer Hochschule findet.

III. Vertreter: Die E.Sch. treten mit erstaunl. Energie für ihr Programm ein. Reges Leben in den Ortsgruppen, jährlich große Bundestagungen, ein reiches u. vielseitiges Schrifttum, schulpolit. Eingaben u. vor allem der beispiellose Krafteinsatz des Führers geben der Bewegung eine Stoßkraft, die viele aufrüttelt u. mitschaffen läßt. Die Ausdehnung des Aktionsradius in alle Schichten: unter Männer u. Frauen, unter Akademiker u. Nichtakademiker, unter Reife u. Jugendliche, macht aus dem Bunde das, was er sein will, einen *Volksbund.* Die edelgesinnten Mitarbeiter *E. Rotten* u. *K. Wilker* tragen durch ihre Zeitschrift «*Das Werdende Zeitalter*» die Ideen des Bundes ins Ausland u. in die «Kameradschaft für neue Erziehung» (den internationalen Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung) u. ihre weltumspannenden Konferenzen (vgl. die «Locarno-Weltkonferenz» August 1927). Durch die unbedingte Gleichbewertung der Geschlechter, die sich widerspiegelt im Prinzip der Koedukation (s. d.), gewinnt P. Oestreich einen Kreis von Männern u. Frauen, die mit ihm in geistiger Selbständigkeit um das gleiche Ziel ringen. Außer *S. Kawerau,* dem Verfechter des platon. Eros in der Erziehung («Soziolog. Pädagogik»), verdienen unter den Mitarbeitern u. a. besondere Erwähnung *O. Tacke* wegen seiner feinsinnigen Forschungen im Kindesland, *A. Grimme* wegen seiner natürlich religiösen Idee der «Christusschule», *F. Hilker* wegen seiner Tätigkeit in den Fragen künstler. Erziehung, *H. Kölling,* der Wegbahner der ländl. Produktionsschule, sowie der Kölner Soziologe u. Pazifist *P. Honigsheim.* Aus der Reihe der Frauen ragen neben *E. Rotten* hervor *Cl. Grunwald,* die erfolgreiche Bahnbrecherin der Montessorischule in Deutschland, für die sich übrigens der ganze Bund einsetzt, da sie sein höchstes Streben verkörpert: «Tätiges Opfer, geadelt vom Leuchten der Liebe» (Kawerau), *L. Stöcker,* deren Interesse den Fragen des religionsgeschichtl. Unterrichts, der Sexualpädagogik u. der Koedukation gehört, *J. Schumacher,* die Pestalozzi-, Fröbel- u. Montessori-Kennerin, u. *O. Essig,* die den Gedanken der Produktion in die Berufsschule trägt.

IV. Kritik: Die Angriffe gegen die E.Sch. decken sich größtenteils mit dem, was zur Kritik der Lebensgemeinschaftsschule (s. d.) gesagt wird. Der weltanschaul. Untergrund ist eine betonte Diesseitsfreudigkeit u. ein vom Geiste getragener Naturalismus. Die leitende Idee «Religiosierung des Lebens» hat mit Gottverbundenheit u. Kirchengemeinschaft nichts zu tun. Da es sich bei den Reformern nicht nur um eine päd., sondern auch um eine sozialpolit. u. kulturelle Bewegung handelt, ergeben sich aus dem Gesamtprogramm eine Fülle von Einzelproblemen, die bei einseitiger Beleuchtung leicht zu ungerechter Bewertung führen. Eine Verwechslung mit dem russ. Produktionsschulgedanken ist nicht statthaft. Wohl sprengt der Organisationsplan den bisherigen Begriff der «Schule», da er zu seiner Verwirklichung alle Berufe aufruft: Handwerker, Landwirte, Künstler, Pädagogen, Philosophen, Techniker. Doch bedeutet der Plan einstweilen eine Utopie. Der *Wert der Bewegung* liegt mehr in ihrer aufbauenden Kritik, in ihrer Hinordnung auf eine neue Wirtschaft, eine neue Kultur, eine neue Menschheit als in einer reformpäd. Einzeltat.

Schrifttum: P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur (1923); — Zur Produktionsschule ([3] 1922); — Die elast. Einheitsschule ([2] 1923); — u. O. Tacke, Der neue Lehrer (1926); — u. W. Hoepner, Großstadt u. Erziehung (1928, sehr anregend); Schulreform. Vorträge, hrsg. von P. Oestreich (2 Tle., 1920 [2. Tl. unter dem Titel: Schöpferische Erziehung]); Die Produktionsschule als Nothaus u. Neubau. Vorträge, hrsg. von P. Oestreich (1924, zum Verständnis wesentlich); F. Hilker, Kunst u. Schule (1922); O. Essig, Beruf u. Menschentum ([2] 1924). — Zeitschriften: Die neue Erziehung, hrsg. von P. Oestreich; Das Werdende Zeitalter, hrsg. von E. Rotten u. K. Wilker. — Über die Bewegung: S. Kawerau, Der Bund E.Sch. Werden u. Wesen (1922); K. Dern, Der Produktionsschulgedanke der «E. Sch.» (1926); G. Grunwald, Die Päd. des 20. Jahrh.s (1927); F. Goldstraß, Beitrag zur Kritik der päd. Anschauungen der E.Sch. (Diss. 1924). *M. Müller.*

Entwicklung.

I. Entwicklung besagt Fortschreiten von einem Zustand zu einem andern derart, daß der je frühere als «Vorstufe» oder «unvollkommeneres Stadium» aufgefaßt wird. E. ist stets definiert durch das Ziel oder den Endzustand, auf den hin sich etwas entwickelt. Sie wird ferner definiert durch das Gesetz, gemäß welchem die Abfolge der «Stufen» geschieht u. die Artung jeder einzelner dieser bestimmt wird. *Normale E.* bedeutet dann: Richtung auf das durchgängig als normal angesehene Ziel hin unter Einhaltung des Gesetzes der Stufen: daher kann eine *E.sstörung* zustande kommen: 1. durch eine verfehlte E.srichtung, 2. durch einen von der Norm abweichenden E.sgang. Letzteres kann bedeuten: a) Verzögerung oder Beschleunigung, wodurch die Zuordnung der Stufen zur Zeit verschoben wird, u. als Grenzfall jener: Stillstand; b) qualitative Abnormität, sofern ein Auseinanderfallen sonst parallel verlaufender Einzelentwicklungen eintritt. Denn die E. eines Gesamtorganismus muß betrachtet werden als quantitative — Zunahme etwa der Körperdimensionen, des Gewichtes, Volumens — u. als eine qualitative, der zufolge der Zustand auf der nächsten E.sstufe nicht einfach ein Mehr gegenüber der vorangehenden, sondern auch ein Anders bedeutet. Dieses Anders kommt zustande: durch die verschiedene Schnelligkeit der E. verschiedener Organe, als Grenzfall einerseits das Einsetzen der E. eines Or-

ganes in späterer Zeit (z. B. Sexualreife mit ihren körperl. Auswirkungen), anderseits E.sstillstand oder sogar Rückbildung (z. B. der Thymus). Die E. wird *bestimmt:* 1. durch die generellen E.sgesetze alles Lebenden überhaupt; 2. durch die spezielleren der Art; 3. durch das dem Individuum je vorgegebene E.sziel, das als einmal erreicht oder erreichbar irgendwie in dem noch unentwickelten Wesen wirksam gedacht wird (als «Anlage», als «Entelechie», je nach der allgem. Konstruktion, jedenfalls «potentia», κατὰ δύναμιν, wie *Aristoteles* sagt); 4. durch die Umweltsbedingungen u. äußeren Momente, einerseits sofern sie als «Peristase» *(E. Fischer)* Reaktionen des Organismus hervorrufen, anderseits indem sie unmittelbar (z. B. Schädigung, Verletzung, Krankheit, Nahrungsmangel) auf ihn einwirken (vgl. auch Art. Entwicklungstheorie).

II. Physische Entwicklung ist daher vornehmlich nach 3 Gesichtspunkten zu betrachten: 1. Massenzunahme, 2. qualitative Veränderung bei «normalem», ungestörtem Verlauf, 3. deren Modifikation durch von außen einwirkende Faktoren. Dazu tritt, wenn die E. der Gesamtperson ins Auge gefaßt wird, die Erfahrung der körperl. E. u. die Stellungnahme zu ihr.

1. Quantitative E.sgesetze: Darunter begreifen wir also: Änderung der Körperdimensionen u. des Körpergewichts sowie der Proportionen zwischen diesen Größen. Die Methodik der Untersuchung dieser Größen ist die exakte *Anthropometrie,* wie sie bes. von *Martin* ausgearbeitet wurde, u. deren Vorschriften schon bei Feststellung der Körperlänge, noch mehr bei der anderer Maße genau zu befolgen sind, wenn grobe Fehler vermieden werden sollen. Man unterscheidet gewöhnlich folgende *Lebensperioden:* Alter des Neugeborenen, der ersten 10 Lebenstage, des Säuglings bis zum Ende des 1. Jahres, des Kleinkindes (Kriech-, Spielalter) bis zum Ende des 6., das Schulalter, einschließlich der Präpubertäts- u. Pubertätsperiode, bis zum 16. Jahr; innerhalb der letzteren Periode wird auch unterschieden die Präpubertätszeit bis etwa zum 14. Jahr; das Jugendalter bis etwa zum 18. oder 20. Im allgemeinen ist mit 20 Jahren die E. schon beendet.

a) Die *Gewichtszunahme* geschieht unter normalen Bedingungen sehr regelmäßig. Das Geburtsgewicht beträgt durchschnittlich 3250 g bei Knaben, 3000 g bei Mädchen. Auf die E. im fötalen Alter braucht hier nicht eingegangen zu werden. In den ersten Tagen findet ein geringer Gewichtsabfall statt, dem eine regelmäßige Zunahme folgt, derart, daß das Gewicht gegen Ende des 5. Monats das Doppelte des Geburtsgewichts beträgt, Ende des 1. Jahres das Dreifache, mit 6 Jahren das Sechsfache. Aus den umfassenden Messungen *W. Camerers* ergibt sich folgendes Bild für die tägl. durchschnittl. Gewichtszunahme:

1. Woche 3,6 g, 2. W. 22,7, 3. W. 30,6, 5. W. 29,4, 9. W. 26,0, 13. W. 24,2, 17. W. 21,1, 21. W. 19,0, 25. W. 16,0, 29. W. 13,6, 33. W. 15,6, 37. W. 9,8, 41. W. 12,5, 45. W. 11,3, 49. W. 12,0.

In den späteren Wochen ist der Einfluß der Ernährungsweise u. der Umweltsfaktoren größer als in den ersten Wochen, zumal wenn es sich um normal ernährte, d. h. Brustkinder handelt. — Die Gewichtszunahme wird gegen Ende der Wachstumsperiode immer kleiner u. zeigt nach Örtlichkeit, Klima, Lebensbedingung u. wohl auch nach individuellen u. Rasseneigentümlichkeiten bedeutend größere Variationen. Konstitutionelle u. «konditionale», bes. von der Ernährung abhängige Momente spielen eine bedeutende Rolle, indem die relative Ausbildung der Muskelmasse, Fettansatz, Bau des Skelettes u. a. maßgebend werden. Daher verliert in späteren Jahren das Körpergewicht die ihm zumal im Säuglingsalter zukommende Verläßlichkeit als Indikator der Normalität des E.sganges. Das Körpergewicht kann dann nur bewertet werden unter Berücksichtigung der Körpergröße (in verschiedenen Dimensionen) u. der Körperbeschaffenheit. Eine solche zusammenfassende Bewertung sollen die verschiedenen «Indizes» (s. w. u.) ermöglichen.

b) Für das *Längenwachstum* trifft dasselbe zu, daß sich eine um so größere Regelmäßigkeit findet, je jünger das Kind ist. Die Körperlänge ist beim Neugeborenen durchschnittlich 50 cm u. nimmt im 1. Vierteljahr um 9, im 2. um 8, im 3. u. 4. um 3—4 cm zu. Während also die Gewichtszunahme zu Ende des 1. Jahres 200% ausmacht, erreicht die Zunahme der Länge nur 25%. Die Längenzunahme wird mit zunehmendem Alter immer geringer, zeigt oft eine Periode neuerlicher Beschleunigung in den Pubertätsjahren, um nach deren Ende, von wenigen Ausnahmen abgesehen, nächstens nur wenig fortzuschreiten, meistens stille zu stehen. Daher ergeben sich Perioden, in welchen die Längen, u. solche, in welchen die Massenzunahme im Vordergrunde stehen. Man hat Perioden der «Fülle» u. der «Streckung» herausgehoben. Eine besondere Wichtigkeit kommt diesen Abgrenzungen nicht zu.

c) Zugleich mit Gewichtszunahme u. Längenwachstum verschieben sich die *Maßverhältnisse des Körperbaues.* Denn die verschiedenen Teile des Skeletts, von dem ja die Proportionen zunächst bestimmt werden, zeigen verschieden großes u. verschieden schnelles Wachstum. Ohne jede Messung fällt dies an der Schädelbildung (Verhältnis von Hirn- zu Gesichtsschädel) u. auch an den Augen auf, die beim Säugling unverhältnismäßig groß erscheinen u. ein relativ geringes Wachstum zeigen. Demgemäß verschiebt sich auch die Relation von Körpergewicht zu Länge. Die neueste Untersuchung (an schwed. Knaben) von *G. Nylin* ergibt folgende Durchschnittswerte:

Die in der 3. Reihe — von mir berechnet — stehenden Quotienten von Gewicht: Länge zeigen die Verschiebung an.

Beginn des	Gewicht	Länge	G/L
7. Jahres	22,6 kg	121,4 cm	19
8. »	24,8 »	126,5 »	19
9. »	27,0 »	131,3 »	20
10. »	28,9 »	134,6 »	21
11. »	31,6 »	139,9 »	23
12. »	34,8 »	146,0 »	24
13. »	38,2 »	148,6 »	25
14. »	37,4 »	150,6 »	25

Die Verteilung der Wachstumsgeschwindigkeit stellt sich nach *G. Weißenberg* so dar:

Wachstum	Knaben	Mädchen
1. rasches	bis 5.— 6. Jahr	bis 5.— 6. Jahr
2. langsames	» 10.—12. »	» 10. »
3. beschleunigtes	» 16.—18. »	» 14.—15. »
4. verlangsamtes	» 18.—25. »	» 18.—20. »

Es zeigen sich demnach in der körperl. E. Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern; insbes. verdient das frühere Einsetzen u. der frühere Abschluß der Periode beschleunigten Wachstums bei Mädchen Aufmerksamkeit. Es besteht ein gewisser Parallelismus zu psych. E.sgängen, wie sie u. a. genauer *Ch. Bühler* untersucht hat.

d) *E.sstörungen,* die sich in reinen quantitativen Veränderungen ausdrückten, gibt es eigentlich nicht. Denn sowohl der Zwerg- wie der Riesenwuchs führen teils qualitative Veränderungen bei sich, teils sind sie die Folge solcher in den das Wachstum beeinflussenden Organen. Der Riese ist zumeist nicht ein überdimensionierter Normaler, sondern zeigt auch andere Proportionen, was ebenso für einen großen Teil der Zwerge zutrifft, so daß eigentlich stets eine partielle Hemmung oder Steigerung des Wachstums vorliegt (Infantilismus, Idiotie, Myxödem). Die kleinste am Erwachsenen beobachtete Länge ist 67, die größte 283 cm.

2. Qualitative Veränderung während der E. können sein: a) das Auftreten vorher nicht oder kaum vorhandener Organe u. das Verschwinden solcher in irgend einer Lebensperiode; b) Verschiebungen in der Lage der Organe zueinander u. (schon erwähnt) der Proportionen; c) Auftreten von neuen Funktionen (Beginn des Funktionierens bisher untätiger Organe) u. Verschwinden anderer. In jeder dieser Richtungen können auch *Störungen* auftreten, sowohl im Sinne der Verfrühung oder des Übermaßes wie in dem der Verspätung u. Hemmung. Die Verschiedenheit im Bau des Körpers rechtfertigt die Begründung einer «Anatomie des Kindes» als von der des Erwachsenen abweichend, wie es eine «Physiologie des Kindesalters» gibt, die sich in manchen Punkten von der des Erwachsenen unterscheidet. Von anatom. Wandlungen sind hier vornehmlich solche von Bedeutung, deren Eintritt ein Merkmal des Erreichens einer bestimmten E.sstufe u. deren Ausbleiben das Kennzeichen einer E.shemmung sind. Dabei muß man indes beachten, daß die in der Literatur angegebenen Zeiten für das Eintreten irgend einer körperl. Veränderung statist. Durchschnittswerte darstellen, um die in den Einzelfällen sich ziemlich weit gestreute Werte gruppieren. Daher muß eine selbst erhebl. Abweichung vom Durchschnittswert noch keineswegs eine eigentl. Abnormität bedeuten, wiewohl jeder Fall dieser Art dem Arzte vorgeführt werden sollte.

a) *Auftreten u. Verschwinden von Organen:* Am augenfälligsten u. bekanntesten sind hier das Durchbrechen der *Zähne* u. der Ersatz der Milchzähne durch das bleibende Gebiß, u. die Erscheinungen der *Geschlechtsreife*. Weniger bekannt ist, daß der kindl. Körper über Organe verfügt, welche später einer weitgehenden Rückbildung unterworfen sind; erstens finden sich bei Säuglingen sog. akzessorische chromaffine Organe (*Zuckerkandlsches* Organ, chromaffin = färbbar durch Chromsalze), d. h. Gebilde der gleichen Art wie das Nebennierenmark in der Gegend des Bauchteiles der Hauptschlagader, auch «Nebenorgane des Sympathicus» genannt, von deren Bedeutung u. Entstehen gerade in frühkindl. Zeit wir kaum etwas wissen, u. zweitens vor der Luftröhre u. unter dem Brustbein die Thymus (Briesel), welche normalerweise zur Zeit der Reife bis auf geringe Reste verschwindet, aber sowohl persistieren als auch, wie es scheint, sich neuerlich aus den Resten zu erhebl. Größe entwickeln kann. Während den erstgenannten Organen keine sichtbare Bedeutung zukommt u. sie auch in der Krankheitslehre keine Rolle spielen, kommt dem Fortbestehen der Thymus, zumindest als Anzeichen bestimmter konstitutioneller Typen, einige Wichtigkeit zu. Die Persistenz der Thymus ist oft vergesellschaftet mit einer stärkeren E. des gesamten lymphat. Apparates, dem sie zugehört, u. der «status thymico-lymphaticus» gilt vielfach als eine Körperbeschaffenheit, welche eine verringerte Widerstandsfähigkeit (gegen Narkose, Infektionskrankheiten) bei sich führt; ferner hat man auch bei der Basedowschen Krankheit eine Persistenz (oder Neuentwicklung) der Thymus gesehen u. diesem Umstand eine gewisse Bedeutung zugeschrieben *(H. v. Haberer)*.

Was die *Zahnentwicklung* anlangt, so treten von den ersten Milchzähnen normalerweise auf: der erste Schneidezahn 7.—9. Monat, der zweite 8.—10.; der erste Backenzahn 12.—15. Monat, die Eckzähne 16.—20.; der zweite Backenzahn im 24. Monat. Mit 8 Jahren ist der erste bleibende Backen- u. ein bleibender Schneidezahn durchgebrochen; es folgt der zweite Schneidezahn u. mit 11—12 Jahren der erste u. zweite Prämolar, der Eck- u. der zweite Backenzahn. Zwischen 18 u. 25 Jahren ist das Gebiß durch das Auftreten des dritten Mahl(«Weisheits»)zahns vollendet. Es kommen aber bedeutende Verschiebungen

vor; etwa Neugeborene mit einem oder mehr Zähnen, wie mehrmonatl. Kinder mit noch ganz wenigen u. auch längere Persistenz des Milchgebisses ohne eigentlich krankhafte Ursachen.

Von den sekundären Geschlechtscharakteren treten die Schamhaare beim Mädchen im 11. bis 12., beim Knaben im 13.—14. Jahr auf. Die Bartbildung beginnt im 15.—16. Jahre.

b) *Veränderungen an Organen u. Lageverschiebungen:* Hier ist zu nennen der Abstieg der Hoden aus der Bauchhöhle in den Hodensack, welche Erscheinung bereits in der Regel vor der Geburt sich vollzieht, aber sehr oft erst nachher. Ferner die übrigen mit der Geschlechtsreife verbundenen Veränderungen; unter ihnen die bei beiden Geschlechtern eintretende Senkung der Stimmlage (vor der Pubertät $h—e^2$ beim Knaben, $h—f^2$ beim Mädchen, nachher $G—g^1$ u. $g—g^2$). Der männl. Kehlkopf zeigt in der Pubertät ein intensives Wachstum (Entstehung des «Adamsapfels»). Die verschiedenen Maße des Körpers u. ihre relative Verschiebung, worüber ausreichende Angaben vorliegen, findet man in «Tabulae biologicae», Bd. 3, S. 626 ff. zusammengestellt. Eine auszugsweise Wiedergabe hätte keinen Sinn.

c) *Auftreten neuer Funktionen u. Verschwinden anderer:* Die Geschlechtsreife, bezeichnet durch die Menstruation, tritt bei den Mädchen in Deutschland nach *R. Schaeffer* (auf Grund von 10000 Fällen) mit 15/23 Jahren ein. Dieser Zeitpunkt variiert sehr stark nach Rasse (Stammeszugehörigkeit), Klima, Lebensform, Ernährung. Beim Knaben liegt die Reife durchschnittlich um etwa 1 Jahr später. Indes dürfte die Sekretionstätigkeit der männl. Keimdrüse zuweilen schon vor dem Manifestwerden der eigentl. Sexualerscheinungen einsetzen. Über die Frage nach der Sexual-E. überhaupt, dem Vorkommen von Sexualerregung im Kindesalter u. dgl. s. die Art. Innensekretion, Pubertät, Geschlechtl. Irrwege, Sexualpädagogik.

Es kommen aber im Laufe der E. noch andere Umwandlungen vor, deren gemeinhin wenig gedacht wird. Erstens ist der Stoffwechsel des wachsenden Organismus quantitativ u. qualitativ von dem des reifen unterschieden. Daß kleine Kinder diese oder jene Nahrung «nicht vertragen», hängt nicht nur von einer besondern Empfindlichkeit des Verdauungsapparates ab, sondern auch von der andern Beschaffenheit der physiolog. Prozesse. Der Säugling zeigt in dieser Hinsicht sowohl ein Weniger als auch ein Mehr gegenüber den späteren Stadien. (So kann er z. B. Zellkerneiweiß aus Stoffen aufbauen, welche später kein geeignetes Material dazu abgeben.) Zweitens ist die Funktion des Nervensystems beim Säugling eine andere, was großenteils damit zusammenhängt, daß gewisse Abschnitte des Zentralnervensystems noch nicht voll ausgebildet sind. Vor allem sind es gewisse Partien der Hirnrinde u. die von ihnen abhängigen Bahnen, welche erst nach dem 3. Monat ihre volle Ausbildung erhalten. Daher beobachtet man in den ersten 3 Monaten u. z. T. auch noch später eigenartige Bewegungsformen u. Reflexe, welche später verschwinden, da die ihnen Ursprung gebenden Zentren in ihrer Funktion von übergeordneten abgelöst werden. Der Säugling z. B. zeigt bei Bestreichen der Sohle eine Beugung der 2.—5., aber eine Streckung der 1. Zehe (sog. *Babinskischer* Reflex), während später normalerweise alle Zehen sohlenwärts gebeugt werden. Manche Bewegungsform, die als «ungeschickt» auffällt, entspringt den beim Säugling andersgearteten Innervationsbedingungen.

Indizes: Um angesichts der großen individuellen Verschiedenheiten u. der Abweichungen der einzelnen Altersstufen voneinander ein gemeinsames Maß für den Zustand u. die E. zu haben, ist man an die Konstruktion bestimmter Indexzahlen gegangen, deren Wert aber doch nur ein relativer bleibt. Einige der gebräuchlichsten seien genannt. Der Index von *L. A. J. Quételet:* $\frac{\text{Körpergewicht} \cdot 100}{\text{Körpergröße}}$ gibt das Gewicht einer 1 cm-Scheibe des Körpers an u. erlaubt einen Schluß auf die Zusammensetzung (Fettreichtum verkleinert den Wert). Der Index von *W. Rohrer:* $\frac{\text{Körpergewicht} \cdot 100}{\text{Körpergröße}^3}$ gibt ein Bild von der Fülle des Körpers. *C. v. Pirquet* berechnet den Index «*Pelidisi*» mit $\frac{\sqrt[8]{100 \cdot \text{Gewicht}}}{\text{Stammlänge}}$; *A. Bornhardt* hat zur Klassifikation des Ernährungszustandes einen Wert angegeben $= \frac{\text{Gewicht} - \text{Brustumfang} \cdot \text{Körpergröße}}{240}$. Es gibt noch viele solche Versuche, ganz abgesehen von den einzelnen anthropometr. Daten u. ihren Kombinationen zu Verhältniszahlen. Für die Beurteilung noch in der E. stehender Individuen kommt vielleicht den Indizes von *v. Pirquet* u. von *Bornhardt* noch die größte Verwendbarkeit zu.

III. Psychische Entwicklung ist die Gesamtheit jener Veränderungen, denen das Psychische hinsichtlich seiner ihm eigenen Funktionsweisen, u. zwar im wesentlichen aus sich heraus, d. h. durch ihre spezif. Betätigung unterworfen ist, u. infolge derer es eine fortschreitende u. daher dauernde Umgestaltung eben dieser Funktionsweisen erfährt. —

Wenn im Folgenden eine Darstellung der einzelnen E.sphasen gegeben wird, so kann es sich füglich nur um eine grob umrissene Skizze handeln, die lediglich deskriptiver Natur ist, während die Fragen der kausalen u. teleolog. E.spsychologie (s. d.) nur hie u. da (z. B. in der Ordnung des Dargestellten) Berücksichtigung finden können. — Die Darstellung beschränkt sich auf das Säuglings-, Kindes- u. Jugendalter.

1. Das Säuglingsalter (ca. das 1. Lebensjahr). Das psych. Leben des Neugeborenen erschöpft sich in nur kurzen Augenblicken des Wachseins zwischen langen Phasen von Schlaf oder schlafähnl. Zuständen. Alle

lebenswichtigen Reaktionen werden durch Instinkte (z. B. Sauginstinkt) u. vor allem durch Reflexe (z.B. Stoffwechsel-, Abwehr-, Ausdrucksreflexe) besorgt. — Von dieser Basis aus, wo die Vorgänge noch weitgehend unbewußt u. sozusagen von selbst ablaufen, tut die E. den ersten großen Schritt, indem die Psyche die ihr angestammten Grundfähigkeiten gewissermaßen erst kennen lernt u. ihrer Spontaneität — nicht etwa schon in vollkommener Ausbildung, aber doch im Prinzip — unterwirft. Dem anfängl., völlig passiven u. ganz zufälligen Affiziertwerden durch äußere Reize folgt ein schon irgendwie beseeltes Verweilen bei ihnen; bes. ausgezeichnete Eindrücke fesseln die Sinnesorgane an sich u. ziehen sie — noch halb reflektorisch, doch halb schon in primitiver Interessengebundenheit — in der Bewegung mit sich fort, bis endlich die aktive Einstellung auf bestimmte Umweltreize erfolgt. So entwickelt sich das aktive Sehen, Hören u. Tasten, mit dessen Hilfe nun die ersten u. grundlegenden Daten zum Aufbau der Wahrnehmungswelt gesammelt werden; dies jedoch weit weniger noch im Dienste der Bedürfnisbefriedigung als vielmehr in bloß spielerischer Betätigung. Damit aber ist schon angedeutet, daß hierbei die emotionalen u. Strebenserlebnisse eine ausschlaggebende Rolle spielen, ja sogar als die Grundfaktoren u. treibenden Kräfte des ganzen Fortschrittes angesehen werden müssen. — Während anfänglich noch jene Gefühle vorherrschen, die durch das körperl. Befinden u. durch die Befriedigung oder Nichtbefriedigung der Lebensbedürfnisse unmittelbar ausgelöst werden, treten bald auch schon einzelne damit nur mittelbar zusammenhängende Situationen, Personen u. Gegenstände (die Mutter, das Bad usw.) in den Kreis des emotionalen Erlebens hinein. Dazu kommt die sehr wichtige reine *Betätigungslust* (K. u. Ch. Bühler, Funktionslust), die sich in den oft unermüdl. *Wiederholungsspielen* des Säuglings offenbart u. primitive Gefühls- u. Strebebeziehungen zu den Spieldingen herstellt. — Hier ist denn auch der Vorbereitung zu gedenken, die das Sprechen schon in dieser ersten Phase findet. Im Schreien, spielerischen Lallen (Lallmonologe) u. verständnislosen Nachbilden von Wörtern wird gewissermaßen das Rohmaterial von Lauten u. Lautverbindungen geschaffen u. bereitgestellt, aus dem erst in Zukunft eigentl. Sprache (s. d.) sich entwickeln soll. — All dies wäre nun nicht möglich, wenn nicht schon in recht ausgedehntem Maße sich das Gedächtnis (s. d.) als wirksam erwiese. Die ersten Gedächtnisleistungen sind allerdings noch nicht direkt nachweisbar, sondern können nur mittelbar aus andern komplexen Leistungen erschlossen werden, so etwa, wenn zu Beginn des 2. Lebensmonats oft gesehene Personen u. Gegenstände das Erlebnis der Bekanntheit hervorrufen. Weiter verselbständigt erscheinen die Gedächtniswirkungen bei der Erwartung u. Vorwegnahme künftiger Ereignisse (wie der Nahrungsaufnahme), um endlich gegen Ende der Säuglingszeit auch schon losgelöst von den Wahrnehmungsdaten als eigentl. Vorstellungen ins Bewußtsein zu treten. — Weiter aber dürfte die E. des Innenlebens beim Säugling kaum gehen. Denn wenn auch das Erleben bereits eine gewisse Gliederung u. primitive Ordnung aufweist, so ist diese doch noch vollkommen mit den sinnlich anschaul. Inhalten verwoben. Eine bewußte Unterscheidung von Wahrgenommenem u. Vorgestelltem, eine willkürl. Beeinflussung des Vorstellungslebens, sowie eigentl. Denkleistungen können noch nicht angenommen werden. — So ist der Säugling zu Ende dieser Phase ein Wesen, das noch ganz u. gar in der soeben erst erwachten leiblich-sinnl. Sphäre lebt u. aufgeht, ohne daß sich schon ein eigentl. Innenleben u. ein seelisches Zentrum gebildet hätte, von dem aus die Peripherie bewußt in den Dienst der Lebenserhaltung gestellt würde.

Diesem E.sniveau entsprechend wird sich die Erziehung vor allem des Mittels der Gewöhnung (s. d.) bedienen, z. B. hinsichtlich einer regelmäßigen Tageseinteilung bei den Verrichtungen der leibl. Pflege. — Darüber hinaus bietet sodann der kindl. Spieltrieb einige Gelegenheit, durch entsprechende Auswahl der darzubietenden Spielgegenstände auf die Ausbildung der Sinnesorgane fördernd einzuwirken. Doch wird man in dieser Hinsicht die individuellen Unterschiede in der Aufnahmefähigkeit des Säuglings wohl beachten u. ganz allgemein vielleicht eher vor einem Zuviel als vor einem Zuwenig sich hüten müssen.

2. Das Kindesalter. a) *Die Vorschulzeit* (etwa vom 2. bis 6. Lebensjahr). Äußerlich hebt sich die nun folgende Phase von der vorhergehenden dadurch ab, daß das Kind gehen lernt u. damit die von ihm selbsttätig beherrschte Umwelt schon sehr erweitert. Etwa gleichzeitig vollzieht sich auf psych. Gebiet der Schritt, der als der wichtigste für den Menschen gelten muß: es werden die ersten eigentlichen *Denkleistungen* vollzogen. Vorbereitet schon in den Ordnungen des Wahrgenommenen, sind sie anfangs noch ganz u. gar eingebettet in die anschaul. Situationen der Umwelt, deren räuml., zeitl., quantitative u. qualitative Beziehungen mehr u. mehr erfaßt u. verwertet werden. So entwickelt sich allmählich die Auffassung von Dingen mit bestimmten Eigenschaften, Wirkungsweisen u. gegenseitigen Beziehungen (*kategoriale* Wahrnehmung). Am deutlichsten tritt dieses Werden des Denkens in der *Sprache* zutage. Ihre ersten verfügbaren Formen dienen vornehmlich noch dem Ausdruck von Affekten u. der Kundgabe von Wünschen oder ähnlichem,

u. erst mit der Erfassung der «Darstellungsfunktion» der Wörter (K. Bühler; vgl. auch W. Stern) wird eigentliche Sprache entdeckt, deren Wortschatz in den nun folgenden zahlreichen Namenfragen (erstes Fragealter) sich schnell bereichert. Vgl. Art. Sprache.

Es braucht kaum betont zu werden, daß die Erlernung der Sprache schon eine bedeutende Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses voraussetzt, die sich natürlich auch auf allen andern Gebieten auswirkt. Dabei handelt es sich aber im allgemeinen noch nicht um ein bewußtes u. absichtl. Aneignen von Wissensstoffen; doch werden nicht selten mit dem 4. Lebensjahr auch schon kleinere Gedichte u. ä. gelernt u. behalten. — Als bes. wichtig ist die wachsende Verselbständigung der *Vorstellungswelt* anzusehen. Sie bietet den Stoff für die in diesem Alter erwachende *Phantasie* des Kindes dar, die sich teils passiv in der Freude an kleinen Geschichten, Märchen u. ä., teils aktiv im eigenen Erfinden u. Gestalten (Zeichnen, Fabulieren) kundtut. Dabei lernt nun das Kind, spielerisch u. noch ganz unabsichtlich, die geistigen Verhaltungsweisen (z. B. der willkürl. Aufmerksamkeit, der Abstraktion, Kombination, des zielstrebigen Vorstellens u. Denkens überhaupt) kennen u. verschiedenem Material gegenüber anwenden. — Das gleiche gilt — u. zwar in ganz umfassender Weise — vom wirkl. *Spiel* (s. d.), das in dieser Phase geradezu den Mittelpunkt des kindl. Lebens bildet.

Seine mannigfaltigen Formen, die teils eigenen Antrieben u. Bedürfnissen entspringen, teils von den Erwachsenen her übernommen werden oder deren Tätigkeiten nachahmen, bieten überreiche Gelegenheit, alle körperl. u. geistigen Fähigkeiten — vorbereitend für den Ernst des Lebens — anzuwenden, auszugestalten u. zu festigen. Natürlich ist dem Kind dieser Zweck seines Spiels nicht bewußt. Es spielt lediglich um der Freude halber, die ihm sein Tun gewährt, u. offenbart gerade darin den Grundzug seines Lebensgefühls in dieser Zeit. — Hier muß denn auch die Erziehung einsetzen, indem sie, unter Ausnützung der kindl. Intentionen, vor allem darauf bedacht sein soll, den selbsttätigen Umgang mit den Dingen (Sinnespflege, Handbetätigung) zu fördern u. die für den geistigen Fortschritt so wichtige Sprachentwicklung zu unterstützen.

Zum Gemütsleben: Die ganze, naturgemäß noch nicht sehr ausgedehnte Umwelt ist auf das kleine Ich als Zentrum bezogen; Wert u. Unwert der Dinge, ja sogar Zu- u. Abneigung für Personen wird von den eigenen Wünschen u. Bedürfnissen her bestimmt, deren Erfüllung ein naiver Egoismus noch mit Selbstverständlichkeit erwartet. Daher die Sorglosigkeit des kindl. Lebens, sein völliges Aufgehen in den kleinen Freuden u. Schmerzen, daher aber auch der bekannte u. oft recht affektreiche Eigensinn, dem mit Entschiedenheit begegnet werden muß. — Dieser kindlich naiven Haltung, die das ganze Leben stets als ein mehr oder weniger gelungenes Spiel zu nehmen geneigt ist, entspricht es, wenn die ihrer selbst noch unbewußte Persönlichkeit sich völlig geborgen u. getragen fühlt von der sie umgebenden menschl. Gemeinschaft. Und hier auch liegen schon Möglichkeiten für den Ansatz sittl. Erziehung, die vor allem darauf hinausgehen wird, die Wünsche u. Strebungen des Kindes den Anforderungen des Gemeinschaftslebens mehr u. mehr anzugleichen u., sofern das nicht möglich ist, die letzteren selbst unter Verzicht auf die (noch mangelnde) Einsicht des Kindes auf Grund der Erzieherautorität durchzusetzen, wobei man sich aber nicht weniger vor übertriebener Strenge als vor schädl. Verwöhnung zu hüten hat. — Auch für schlichte religiöse Unterweisungen ist das Kind dieses Alters mit seiner lebhaften Phantasie u. seinem starken Anlehnungsbedürfnis schon recht empfänglich.

b) *Die Schulzeit* (etwa vom 6. bis 13. (14.) Lebensjahre). Ein großer Teil des Lebens wird auch weiterhin noch vom Spiel eingenommen, das bei wachsender Kräftigung des Körpers allmählich zur sichern Beherrschung seiner Organe, zur Erweiterung der Umwelt u. zur Bereicherung der eigenen Erfahrung führt. — Was sich aber nun vor allem ändert, ist die Stellung, die das Kind zur Welt einnimmt. Während die Persönlichkeit bisher in den Kreis der eigenen Wünsche sozusagen eingeschlossen war, macht sich jetzt eine starke Hinwendung zu den Objekten selber geltend; der Schwerpunkt des Lebensgefühls verlegt sich nach außen hin, was sowohl in dem deutlich spürbaren Expansionsdrang des Spieles als auch in der allmähl. Bildung von *Interessenrichtungen* zutage tritt. In unserem Kulturkreis kommt diesem Grundzug der Psyche die *Schule* entgegen, die gleichzeitig als ganz neue Erlebnissphäre neben die bisher fast ausschließlich herrschende Spielsphäre tritt u. auf allen Gebieten recht einschneidende Wirkungen hervorruft. — Was an Kenntnissen u. Erfahrungen in der frühkindl. Zeit gewissermaßen nur beiläufig, im Spiel erworben u. spielend auch nur angewandt wurde, wird nun bewußt herausgestellt, geklärt u. geordnet. Die psych. Verhaltungsweisen, bis jetzt eingebettet in konkrete Situationen des Lebens, werden mehr u. mehr für sich u. um ihrer selbst willen vollzogen; Kenntnisse u. Fertigkeiten werden absichtlich u. planmäßig erworben, u. es bildet sich *Wissen* im eigentl. Sinne. Überall fordert also die Schule, mag sie nun im einzelnen noch so lebensnahe gestaltet sein, ihrem Wesen nach eine Abkehr von den unmittelbaren Belangen des Lebens, eine Betätigung ohne direkte prakt. Verwertbarkeit, eine Arbeit «auf Sicht», u. bahnt damit eine Haltung an, wie sie spezifisch dem Kulturmenschen eigen ist.

Im Besondern: Das stete Anwachsen des Gedächtnisschatzes, seine gedankl. Verarbeitung u. Ordnung läßt die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses selbst sich ungemein steigern. — Über der Vorstellungswelt, die anfangs ihren lebendigen u. anschaul. Charakter noch behält u. gerade in dieser Zeit nicht selten üppigste Blüten treibt (Eidetiker), bildet sich eine *Begriffs-* u. *Wissenswelt* heraus, die die anschaul. Phantasie, bes. beim abstrakten Typ, mehr u. mehr in den Hintergrund drängt. — Das Denken (s. d.) endlich wird nicht nur durch den Erwerb geistiger Inhalte u. Verhaltungsweisen enorm bereichert, sondern es festigt sich auch seine Zielstrebigkeit in der Lösung immer umfassenderer Aufgaben.

Das stete Wachsen des Gesichtskreises hat naturgemäß auch eine Bereicherung der Gefühls- u. Willenswelt zur Folge. Neben den Interessen, die sich an den neuerfahrenen Gegenständen u. Tätigkeiten entzünden, ist von besonderer Wichtigkeit die Erweiterung der sozialen Umwelt, die schon jetzt manchen bleibenden Zug im Gemüt u. Charakter des Kindes sich abheben läßt. Dabei macht der größere Lebensumkreis überall eine Beschränkung der eigenen Wünsche u. Strebungen notwendig; Neigung u. Pflicht treffen aufeinander u. führen zum Erlebnis sittlicher Forderung. Doch ist das Kind in seinen Wertungsrichtungen wie überall so auch auf dem Gebiet des Sittlichen noch stark abhängig von den Erwachsenen, deren Autorität u. gutes Beispiel wirksamer sind als Unterweisungen u. Ermahnungen. Gegen Ende der hier geschilderten Phase vermögen persönl. Vorbilder u. Idealgestalten, bes. wenn sie dem kindl. Lebensgefühl entsprechen, zu freudiger Nacheiferung anzuregen. Sodann bietet die große Empfänglichkeit des kindl. Gemütes für religiöse Dinge die besten u. nachhaltigsten Ansatzpunkte für die sittl.-religiöse Erziehung.

Endlich sei darauf hingewiesen, daß in dieser Phase die geschlechtl. Unterschiede schon merklich heraustreten. Während beim Knaben mehr die Verstandes- u. Willenskräfte sich äußern, nimmt beim Mädchen das Gemütsleben einen breiteren Raum ein. Auch lassen die verschiedenen Interessenrichtungen u. Betätigungen, die dort mehr nach außen gehen, hier auf engeren Raum sich beschränken, die zukünftige Lebensform der Geschlechter im Umriß schon erkennen. Dabei ist bis gegen Ende dieser Phase das Mädchen dem Knaben in der E. im allgemeinen voraus.

3. Das Jugendalter (die Reifezeit, etwa vom 13. [14.] bis 18. [20.] Lebensjahr). Das Jugendalter stellt wohl die bedeutsamste Umwälzung dar, die das Individuum im Lauf seiner E. durchmacht: eine Zeit, die — im Rahmen der Erlebnismöglichkeiten — reich an Gegensätzen u. inneren Spannungen ist u. nicht selten zu schwersten Erschütterungen führt. Ihren Grundzug erhält sie vielleicht ganz allgemein dadurch, daß das Alte, Bisherige der kindl. Lebensform bewußt aufgegeben wird, um Neues, aber noch gänzlich Unbekanntes an seine Stelle zu setzen. — Dabei ist die Intensität des Erlebens natürlich individuell sehr verschieden, so daß die hier u. im Folgenden aufgezeigten Züge oftmals verschwimmen mögen u. wahrscheinlich nur selten bei einem Individuum alle in voller Ausgeprägtheit sich finden lassen. — Zudem beschränkt sich unsere genauere Kenntnis der Jugendzeit bis heute fast ganz auf die mittleren u. gehobenen Gesellschaftsschichten. Wie weit das dort Gefundene auch für die niederen Schichten gilt, kann heute noch nicht entschieden werden.

Die folgende Darstellung ist so gewählt, daß sie bei Berücksichtigung der sachl. Zusammenhänge auch die zeitl. Aufeinanderfolge, wenigstens in großen Zügen, wiedergibt. (Vgl. dazu vor allem Ch. Bühlers Einteilung in eine I. mehr negative u. eine II. mehr positive Phase der Reifezeit.)

Es ist klar, daß in der Reifezeit die psych. Geschlechtsunterschiede, die schon in der vorigen Phase sich andeuteten, immer markanter heraustreten: der Jüngling zeigt allgemein größere Selbständigkeit u. Aktivität, einen stärkeren Zug zu den Objekten um ihrer selbst willen u. mehr Neigung zu abstraktem Denken, während das heranwachsende Mädchen meist in engerem Erlebniskreise u. in mehr passiver Empfänglichkeit den Gemütswerten u. den persönl. Dingen zugewandt ist, so daß seine Reifezeit meist nicht so inhaltreich u. weniger lebhaft verläuft als die des Jünglings. Über die Unterschiede, die sich nach den verschiedenen Seiten hin auswirken, s. Art. Pubertät.

Die ersten Anzeichen der Reifezeit werden im Leben meist kaum beachtet u. als solche gedeutet: Jene mehr oder weniger ausgeprägten Schwankungen des Gemütes, der Stimmungen, jener abrupte Wechsel zwischen Tätigkeitsdrang u. verzweifelter Müdigkeit, jenes Unstete, Seltsame, Absonderliche in der gesamten Haltung. Man wird zur Erklärung dessen kaum fehlgehen, wenn man auf die innerorgan. Veränderungen hinweist, die mit der Geschlechtsreifung u. mit der Umgestaltung des gesamten Organismus zusammenhängen. Doch kann dieser Hinweis sicher nicht restlos befriedigen. Was hier vor sich geht, greift ganz offenbar die Psyche selber an. Das seelische Gleichgewicht wird gestört, u. wie zum Kinderspiel, so verliert man allmählich auch das sichere Verhältnis zu allem, in das man bisher so sorglos verwoben war. Der naiven u. unreflektierten Hingabe an die Dinge ist man so wenig mehr fähig wie der selbstverständl. Einordnung in die Gesellschaft. Und während so die alten Beziehungen eine nach der andern abbrechen, wird man sich mehr u. mehr seines eigenen Ich bewußt. Dem Ausgangspunkt entsprechend, trägt dieser Prozeß der «*Selbstentdeckung*» zu Anfang einen deutlichen Zug der *Selbstisolierung*, die meist noch durch die Haltung der Umwelt gefördert wird: Man ist nicht mehr Kind, will nicht mehr Kind sein u. wird doch noch als Kind behandelt. Man fühlt sich gekränkt, wendet sich ab u. kommt in der Selbstreflexion zu einer Überschätzung des Ich, die aus der Lage des Jugendlichen wohl verständlich ist, von den Erwachsenen aber begreiflicherweise nicht geteilt wird. So verschärft sich der Gegensatz zwischen jung u. alt: man sieht sich «unverstanden», «verkannt», wird überempfindlich, schließt sich mehr u. mehr ab u.

panzert sich nach außen hin mit einer «rauhen Schale» stolzen, launischen oder groben Wesens, das meist viel weniger aggressiv ist, als es sich gebärdet, u. weit mehr der Sicherung des seiner selbst noch so ungewissen Ich dient. Und um dieses Ich zu fassen, seinen Sinn zu verstehen, oder besser: da es noch keinen greifbaren Sinn besitzt, ihm einen solchen zu geben, flüchtet man sich in die Einsamkeit, von der man keine Störungen, keine Angriffe, keine Erniedrigungen zu erwarten hat.

Dazu kommen die *sexuellen* Erlebnisse, die ganz neuen Empfindungen u. Gefühle, der wachsende Drang u. Trieb, der doch bei dem Mangel an seelischer Reife seine natürl. Richtung meist noch nicht zu finden vermag. Das Interesse an sexuellen Dingen wird wach; man forscht ihnen nach, u. die Phantasie füllt rege die bestehenden Lücken der Kenntnis aus. Dabei spürt man irgendwie, daß es sich hier um etwas Geheimnisvolles handelt, das mit der Intimsphäre der Person in nahem Zusammenhang steht; u. so vertieft sich auch von hier aus die schon vorhandene Kluft zur Umwelt, die zu überbrücken auch die Erwachsenen nur selten imstande sind. Abermals entsteht Mißtrauen, Abkehr, Verschlossenheit. — Oft verschafft sich der sexuelle Trieb unrechte Befriedigung (s. Art. Geschlechtl. Irrwege). Das gibt dann nicht enden wollende Kämpfe, in denen so oft neuer Mut abgelöst wird von neuer Verzweiflung, die bis zum Ekel an sich selber führen kann. — Vielleicht läßt sich von hier aus auch jener nicht selten anzutreffende ethische «Rigorismus des Wortes», jene extreme Ablehnung des Sinnlichen verstehen als ein Ausdruck des Unvermögens, mit der eigenen Sinnlichkeit irgendwie fertig zu werden. — Oder aber, was noch schlimmer u. vielleicht häufiger ist (bes. wo die Schranken der Scham völlig niedergerissen werden u. die sexuellen Verirrungen auf ganze Gruppen von Jugendlichen, auf Schulklassen übergreifen): die wiederholten Entgleisungen schläfern die moral. Kräfte ein, u. der Verstand ist nur allzu bereit, den sittl. Bankrott zu sanktionieren.

Die gesamte seelische Lage des Jugendlichen gibt auch dafür den entsprechenden Hintergrund ab. Infolge der Loslösung des Ich aus den bisherigen Gebundenheiten steht man den Dingen mit ganz neuem Blick gegenüber. Alles, was vom Kinde kritiklos übernommen wurde, wird jetzt zur Frage, u. man entdeckt in sich die Fähigkeit *selbständigen Denkens,* das nun rastlos bemüht ist, allem Gegebenen auf den Grund zu gehen, kritisch zu prüfen u. niederzureißen, was nicht durch das freie u. «autonome» Ich seine Rechtfertigung erfährt. Dazu aber reizen begreiflicherweise vor allem jene Gebiete des Lebens, die die höchsten Anforderungen an die Gesamtpersönlichkeit stellen: Religion u. Moral. Dort beginnt der alles zersetzende *Zweifel* u. zerstört oft in wenigen Tagen, was die Erziehung in Jahren errichtet hat. — Er ist um so erfolgreicher, weil er sich hier gegen Einrichtungen wendet, die den Stempel ehrwürdigen Alters tragen. Nichts aber ist der Jugend fremder als das Althergebrachte, als Tradition, Konvention, als alle gewordene Form. In ihrem ersten Erleben von Selbständigkeit u. Freiheit des Ich schätzt sie nur das, was unmittelbar der lebendigen Persönlichkeit entspringt u. durch keinerlei Rücksichten begrenzt ist. Kompromisse sind ihr zuwider, da sie die Allgewalt der Realitäten des Lebens nicht kennt. Und so steht der Jugendliche oft der Kultur der älteren Generation verständnislos gegenüber u. sieht in ihr nur Starrheit, Seelenlosigkeit, ödes «Philistertum», gegen das sich Abneigung u. Kritik im Tun u. Lassen nicht selten recht verderblichen Ausdruck suchen.

Aber die Jugend ist nicht nur Isolierung des Ich u. tatenlose Negation, sondern besitzt daneben auch einen immer wachsenden Zug zur Welt zurück u. das Bestreben, mit der nun selbstbewußt gewordenen Persönlichkeit diese Welt zu erfassen u. sich aktiv in sie hineinzuleben.

Schon die *Einsamkeit* des Jugendlichen erhält dadurch ihr besonderes Gepräge. Die gesamte seelische Lage: der Zusammenstoß mit der Umwelt u. die daraus resultierenden Konflikte, dazu die ganz neuartigen, durch die Geschlechtsreifung hervorgerufenen Erlebnisse lassen das «Seelische» mehr u. mehr in den Vordergrund treten, schärfen den Blick für die innern Vorgänge u. schaffen eine oft übertriebene Neigung zur *Selbstreflexion.* Ihr drängen sich naturgemäß die Stimmungen u. Gefühle vor allem andern auf, u. es entsteht jener Lyrismus der Jugend, der das gesamte Erleben nicht selten in eine Atmosphäre sentimentaler Empfindsamkeit taucht. Je kälter u. gefühlloser demgegenüber aber die «Welt» empfunden wird, um so stärker wächst die Sehnsucht nach einer gleichgestimmten Seele, nach einem wahren Freund. Meist ist es nur einer; aber auch, wo sich ein Kreis, ein Bund von Freunden bildet: stets wird die *Freundschaft* (s. d.) mit einer — manchmal geradezu eifersüchtigen — Ausschließlichkeit gepflegt. Oft ist das *Tagebuch* (s. d.) der «stumme» Freund oder die *Natur* die große «Versteherin». — Und seelisches Verstehen ist auch im allgemeinen das Grundmotiv der *Jugendliebe,* die meist allem Geschlechtlichen noch so fern liegt, daß sie durch den bloßen Gedanken daran schon als entweiht empfunden würde.

Ist solcher Hingabe u. zarten Schwärmerei — neben dem genannten Gebiet vor allem auch auf dem der Kunst — mehr das weibl. Geschlecht zugetan, so erwacht im Jüngling ein ungestümer Drang nach *Tätigkeit.* Sie allein kann schließlich das unklare Drängen, die «Sehnsucht irgendwohin» befriedigen, u. vor allem vermag sie allein das noch schwankende Selbsterlebnis des werdenden Mannes zu steigern, dem neuentdeckten u. noch so gestaltlosen Ich Sinn u. Gehalt zu geben. Darum ist alles Tun u. Schaffen des Jugendlichen in mehr oder weniger bewußter Intention vorzüglich *Selbstdarstellung,* Selbstgestaltung, für die die Objekte des Tuns nur ein fast zufälliges Material bedeuten. Das führt leicht auf Abwege, wenn der Geist völlig leer ist u. wenn nicht einmal (wie bei vielen unserer ungelernten Arbeiter) der neue Beruf die Kräfte zu absorbieren vermag. Dann entsteht jener pure Erlebnishunger, der auf sexuelle Abenteuer auszieht, polit. u. sozialer Demagogie verfällt u. böse Streiche

gegen die Einrichtungen der Zivilisation führt, die nicht selten vor dem Gericht u. im Gefängnis endigen. — Aber das muß nicht sein; u. der neuzeitl. *Arbeitsunterricht* (s. d.) sowie die moderne *Jugendpflege* (s. d., in Vereinen, Jugendbünden usw.) suchen gerade hier zu klären u. zu fördern, indem dem Tätigkeitsdrang der Jugend die echten Ventile geöffnet u. Möglichkeiten geboten werden, eine Lebensform zu gestalten, die dem jugendl. Lebensgefühl entspricht.

Je weiter aber die vorausgehende Erziehung u. eine verständige Führung den Kreis des Erlebens zu ziehen weiß, um so reicher sind die Möglichkeiten solcher Entfaltung, wie sie vor allem der heranreifende Jugendliche zeigt. Wo bestimmte Talente vorliegen (musikalische, zeichnerische Begabung), ist der Weg gewiesen; andernfalls sucht man ihn. Der bekannte *Sammlertrieb, die Studierwut,* die sich auf ein einzelnes Gebiet wirft u. es oftmals zu erstaunl. Fachkenntnissen bringt, geben Gelegenheit zur Betätigung u. schaffen dem Jugendlichen ein eigenes Reich, in dem er souverän herrschen kann. Spekulative Geister versuchen sich an den Problemen der Philosophie u. bemühen sich gegen Abschluß der Pubertät auch schon um den Aufbau einer eigenen Weltanschauung. Oder es füllen sich die Blätter des Tagebuchs mit mehr oder weniger revolutionären Kulturprogrammen, Weltverbesserungsvorschlägen. Subjektivismus, Individualismus, schroffe Ablehnung alles Intellektualismus sind häufige Züge solcher himmelstürmender Versuche, die darum nicht etwa weniger zu werten sind, weil ihnen das nüchterne Leben oft ein jähes Ende bereitet. Man kennt eben weder die eigenen Fähigkeiten schon, noch auch die Schwierigkeiten der Verwirklichung der Pläne; vor allem aber will man nie Weg, sondern immer schon Ziel, so daß ein paar Gedanken, ein paar Tatsachen genügen müssen, um ein «System» zu begründen.

So kommt also das Ich, nachdem es sich in schwerem Ringen aus den kindl. Gebundenheiten gelöst hat, im Trachten nach eigenem Sinn u. eigener Gestaltung endlich zur Welt zurück, diesmal aber bewußt ihr gegenüberstehend, um als selbständige Persönlichkeit den Platz einzunehmen, an dem es sich auswirken soll.

Schrifttum: Zu I u. II: W. Camerer, Stoffwechsel des Kindes ([2]1896); S. Weißenberg, Das Wachstum des Menschen nach Alter, Geschlecht u. Rasse (1911); H. Schloßmann u. Eckstein, Individuelle E.slehre im Säuglings- u. Kindesalter, in: Die Biologie der Person, hrsg. von Th. Brugsch u. F. H. Lewy (1927); Berliner, E.salter u. Pubertät, ebd.; Tabulae biologicae, hrsg. von C. Oppenheimer u. L. Pincussen (4 Bde., 1925/27); R. Martin, Anthropometrie ([2]1929); C. Pirquet, System der Ernährung II (1919); A. Bornhardt, St. Petersburger med. Wochenschrift (1886).

Zu III: Allgemeines zur psych. E. s. Art. E.spsychologie. — Zu den E.sphasen (alphabet. geordnet): S. Bernfeld, Psychologie des Säuglings (1925); Ch. Bühler, Kindheit u. Jugend (1928); — Das Seelenleben des Jugendlichen ([5]1929); Ch. Bühler, H. Hetzer u. B. Tudor-Hart, Soziolog. u. psycholog. Studien über das 1. Lebensjahr (1927); K. Bühler, Die geistige E. des Kindes ([5]1929); — Abriß der geistigen E. des Kindes ([4 u. 5]1929); E. Croner, Die Psyche der weibl. Jugend ([4]1928); F. Giese, Allgem. Kinderpsychologie, in: G. Kafka. Handb. der vergl. Psychologie I (1922); K. Groos, Das Seelenleben des Kindes ([6]1923); E. R. Jaensch, Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt u. die Grundlagen der menschl. Erkenntnis I ([2]1927); D. Katz, Studien zur Kinderpsychologie (1913); G. Kaus, Die seelische E. des Kindes, in: Handb. der Individualpsychologie, hrsg. von E. Wexberg (1926); W. Preyer, Die Seele des Kindes ([9]1923, bearb. von K. S. Schaefer); M. Simoneit, Die seelische E. des Menschen I (1928); E. Spranger, Psychologie des Jugendalters ([12]1929); Cl. u. W. Stern, Die Kindersprache ([4]1928); W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahr ([4]1927); O. Tumlirz, Einführung in die Jugendkunde, I: Die geistige E. der Jugendlichen ([2]1925); — Die Reifejahre (2 Tle., I [2]1927, II 1924); Th. Ziehen, Das Seelenleben der Jugendlichen ([3]1927).

I u. II. *R. Allers.* III. *F. Scola.*

Entwicklungspsychologie.

[E. = Entwicklung.]

I. Als methodisches Prinzip der Psychologie überhaupt: Das Seelenleben ist nichts Statisches, weder seinen Funktionen noch seinem Inhalt nach. Es unterliegt einem ständigen Prozeß des Werdens. Ein Erlebnis ist nach seinem Abklingen nicht spurlos verschwunden: es wirkt gestaltend auf Erfahrungen u. Funktionen u. bietet dadurch umfassendere Grundlagen für die Eingliederung späterer Erlebnisse. Der Psychologe muß daher, wenn er sich bemüht, Erlebnisse auf ihre Bedingungen zurückzuführen, jene Bedingungen mitberücksichtigen, die in früheren Erlebnissen des betr. Menschen liegen, seine Erfahrungen, Einstellungen usw. Verfährt er so, dann betrachtet er das jetzt vorliegende Erlebnis unter dem Gesichtspunkte der E. (Genese); er treibt E.spsychologie. Die E.spsychologie oder genetische Psychologie ist also zunächst *kein besonderes Teilgebiet* im Bereiche der Psychologie; sie ist eine zum Verstehen eines jeden Erlebnisses unentbehrl. *methodische Frageweise der Psychologie überhaupt.*

II. Spezielle Entwicklungspsychologie: Das Wort E.spsychologie *in speziellerem Sinne* dient zur Bezeichnung derjenigen *Teilgebiete* der Psychologie, in denen die E. des Seelenlebens bes. auffällig ist: *Die Kinder- u. Jugendpsychologie* (s. d.) ist ohne den E.sgedanken unmöglich. Sie ist der für die Pädagogik wichtigste Teil der *ontogenet. Psychologie* (Ontogenese-E. des Einzelwesens, s. III.). Der Vulgärpsychologie bereits sind die Fortschritte des jungen Menschen von einer E.sstufe zur andern wohlbekannt, u. die alte Forderung einer «natur-

gemäßen» Erziehung ist ebenfalls in dieser Einsicht begründet. — Neben dieser E. des Individuums interessiert den Psychologen die seelische E. höherer gesellschaftl. Einheiten u. der Menschheit überhaupt, die sich offenbart in den sozialen Erlebnisinhalten der verschiedenen Völker, Rassen u. Gruppen, sowie in ihren zeitlich gebundenen Kulturleistungen: *Völkerpsychologie* (s. d.) oder *phylogenet. Psychologie* (Phylogenese-E. des Stammes, s. III.). — Auch die *Tierpsychologie* (s. d.) zwingt zum Vergleich verschieden hoch entwickelter Tiergruppen. — Schließlich wird von einigen Forschern der mit Vorsicht aufzunehmende Versuch gemacht, das seelische Verhalten des Menschen in *besondern u. abnormen Bewußtseinszuständen* (Trunkenheit, Traum, Geisteskrankheit) als Zurücksinken auf niedrigere Stufen entwicklungspsychologisch zu deuten.

Auf jedem der genannten speziellen Gebiete der E.spsychologie ist eine doppelte *Aufgabe* zu lösen. Erstens müssen die beobachteten E.sreihen an markanten Stellen durch Querschnitte in Stufen (Schichten, Phasen, Perioden) zerlegt u. diese E.sstufen in ihrer Eigenart erfaßt u. *beschrieben* werden. Dabei ist es notwendig, eine jede Stufe als einheitliches, in sich sinnvolles Ganzes zu betrachten — nicht, wie das früher z. B. in der Kinderpsychologie vielfach geschah, das Kind als «unfertigen Erwachsenen» durch Merkmale u. Eigenschaften zu charakterisieren, die ihm im Vergleich zum vollentwickelten Seelenleben noch fehlen. Zweitens muß versucht werden, die zwischen den so erfaßten Stufen obwaltenden Beziehungen aufzudecken, um so durch *Bedingungsanalyse* ihre schrittweise Abhängigkeit, u. durch *teleolog. Betrachtung* den Sinn u. die Richtung der ganzen E. zu erkennen.

Wenn mit Bezug auf die genannten Aufgaben von einer *deskriptiven* (beschreibenden), *kausalen* (ursächlich erklärenden) u. *teleolog.* (zweckdeutenden) E.spsychologie gesprochen wird, so ist zu beachten, daß damit keine besondern Arten der E.spsychologie gemeint sein können, sondern nur die den Aufgaben entsprechenden Forschungsabsichten, die von einer jeden E.spsychologie erwartet werden dürfen. Zu der Bezeichnung: kausale E.spsychologie sei noch bemerkt, daß die Bedingungsanalyse im Bereiche des Psychischen zu einer Kausalerklärung im Sinne der Naturgesetzlichkeit grundsätzlich nicht führen kann.

III. Vergleichende Entwicklungspsychologie: Außer den genannten speziellen E.spsychologien bemüht sich noch eine allgemeine, *vergleichende E.spsychologie,* die Forschungsergebnisse dieser Einzeldisziplinen zueinander in Beziehung zu setzen, um so zu einem System allgemeiner Gesetze der psychischen E. überhaupt zu gelangen. Diese Vergleichung der verschiedenen E.sreihen fußt auf einem method. Grundsatz, der seine schärfste Formulierung in dem *biogenet. Grundgesetz* gefunden hat: die individuelle E. wiederhole in abgekürzter Form die E. der Gattung.

Es ist von Stanley Hall u. a. versucht worden, die E. des einzelnen Menschen bes. im Kindes- u. Jugendalter als «Rekapitulation» der Phylogenese zu erklären. Eine solche Psychologie könnte als *biogenet. Psychologie* bezeichnet werden.

Doch hat das schon in der Biologie fragl. biogenet. Grundgesetz in der Psychologie keine allgem. Anerkennung finden können, u. man tut gut, statt dessen mit *W. Stern* vorsichtigerweise nur von «genetischen Parallelen» zu sprechen. Solche Parallelbetrachtungen können allerdings die einzelnen E.spsychologien durch neue Problemstellungen fördern. Gerade die Kinderpsychologie hat im letzten Jahrzehnt auf diese Weise von der Tier- u. Völkerpsychologie wertvolle Anregungen empfangen.

IV. Entwicklungs- u. Ganzheitspsychologie: Über einer (noch zu schreibenden) Geschichte der E.spsychologie könnte als Motto der Satz F. Kruegers stehen: «Je ausschließlicher u. konsequenter ein Psychologe dem mechanist. Erkenntnisideal nachstrebt, um so weiter bleibt er entfernt von einem Begreifen seelischer E.en.» (Über E.spsychologie S. 50.) Der Elementen- u. Assoziationspsychologie *Humes* u. *Herbarts* war der E.sgedanke notwendig fremd. Die völkerpsycholog. Versuche von *Lazarus* u. *Steinthal* (1860) scheiterten an ihrer herbartian. Einstellung. Theoretisch u. praktisch vermochten diese Forscher nicht, ihre entwicklungspsycholog. Absichten von ethnolog., anthropolog. u. allg. histor. Aufgaben zu trennen. — Auch die experimentelle Psychologie des 19. Jahrh.s, sofern sie mechanistisch orientiert blieb, kannte nicht den entwicklungspsycholog. Gesichtspunkt. — Erst *Wundt* (s. d.), der in vieler Hinsicht Gedanken der gegenwärtigen Psychologie vorweggenommen hat, vermochte in seiner umfangreichen Völkerpsychologie ein Werk zu schaffen, das — allerdings mit starken Einschränkungen — als E.spsychologie gelten kann. Diese notwendigen Einschränkungen sind in der Tatsache begründet, daß Wundt sich von dem Elementenbegriff, einem Wesensstück mechanist. Psychologie, nicht hat freimachen können. Das bedeutete aber eine unüberwindl. Hemmung für seine entwicklungspsycholog. Untersuchungen; denn er ging von der Annahme aus, daß die seelische E. — ontogenetisch u. phylogenetisch — vom Elementaren zum Ganzheitlichen fortschritte. Da nicht einzusehen ist, wie aus dem Zusammentreffen von Elementen ein Ganzes entstehen könne (s. Art. Gestalt- u. Ganzheitspsychologie), mußte er ein bes. E.sprinzip, die «schöpferische Synthese» einführen, das in seiner Künstlichkeit den falschen Ausgangspunkt aber nicht zu verdecken vermag. — E.spsychologie ist notwendig gebunden an eine psycholog. Auffassung, die von sinnvollen Ganzheiten des Erlebens ausgeht, u. die solche in sich organ. Ganzheiten auch als das genetisch Primäre betrachtet. Sie ist von da aus nicht nur im engeren Sinne für bes. Gebiete der Psychologie, sondern allgemein als Forschungsprinzip der Psychologie überhaupt zu fordern. In diesem Sinne wird sie seit 15—20 Jahren von dem Kreis um

F. Krueger u. dem um *G. Martius* fruchtbar vertreten; bes. die von F. Krueger hrsg. «Arbeiten zur E.spsychologie» haben bahnbrechend gewirkt.

V. Pädagogische Folgerungen: Es darf behauptet werden, daß eine den päd. Belangen im vollen Sinne Rechnung tragende *päd. Psychologie* erst existiert, seit die E.spsychologie zum Durchbruch gelangt ist, u. daß ein jeder Versuch, päd. Maßnahmen psychologisch zu begründen, entwicklungspsychologisch orientiert sein muß. Der Grund für die Unzulänglichkeit der Herbartschen Psychologie u. aller an Elementen orientierten Psychologie überhaupt im Rahmen der Pädagogik liegt in der E.sfremdheit dieser psycholog. Strömungen, die wiederum mit dem Mangel ganzheitlich-sinnvoller Betrachtung des Seelischen zusammenhängt. Hieraus ist es auch verständlich, daß einsichtige Pädagogen vergangener Jahrzehnte sich abschlossen gegen eine Beratung durch die herrschende Psychologie, u. daß manche wertvollen unterrichts-method. u. erzieherischen Neuerungen losgelöst von der Psychologie ihrer Zeit, ja im Gegensatz zu ihr, durchgeführt wurden. Die heutige Psychologie dagegen, sofern sie von der Ganzheit des Erlebens ihren Ausgang nimmt u. die Art u. die Bedingungen seelischer E. aufdeckt, vermag der Aufgabe, eine *Grundwissenschaft* der Pädagogik zu sein, gerecht zu werden, u. zwar in einer ganz andern Weise, als Herbart, der diese Forderung aufstellte, voraussehen konnte. Gilt dies schon für die entwicklungspsychologisch orientierte allgemeine Psychologie, so doch vor allem für die speziellen E.spsychologien, deren Gegenstand gerade die seelische E. jener Abschnitte des Menschenlebens ist, die in bes. Weise der Erziehung u. des Unterrichts bedürfen: Kinderpsychologie u. Jugendpsychologie.

Schrifttum: W. Wundt, Probleme der Völkerpsychologie ([2]1921, weitere Werke s. Art. Wundt); G. Martius, Über synthet. u. analyt. Psychologie, in: Bericht über den V. Kongreß für experim. Psychologie (1912); F. Krueger, Über E.spsychologie (grundlegend, auch in den histor. Ausführungen, 1915, H. 1 der «Arbeiten zur E.spsychologie», hrsg. von F. Krueger; die weiteren Hefte 1—8, 1914/30, bringen Einzeluntersuchungen der Leipz. Schule); H. Werner, Einführung in die E.spsychologie (steht der Leipziger Richtung nahe, 1926); Th. W. Danzel, Prinzipien u. Methoden der E.spsychologie (1921). Schrifttum zu II. bei den dort genannten Artikeln. *W. Hansen.*

Entwicklungstheorie.

Seit der Wiederentdeckung der Mendelschen Vererbungsgesetze hat die Vererbungswissenschaft so sehr alle Forschungen gefangen genommen, daß die Frage der Entwicklung zeitweise zurücktreten mußte. Erst in den letzten Jahren wurden wieder Fortschritte von größter Tragweite erzielt. Der Streit darüber, ob die E. anzunehmen sei oder nicht, ist gänzlich zu Ende. Es handelt sich um die grundsätzl. u. tatsächl. Lösung des Problems, wie Veränderungen im Keimgefüge entstehen, die in der Erbfolge der Generationen den Mendelschen Gesetzen folgen. Daß es keine Vererbung (s. d.) individuell erworbener Eigenschaften geben kann, die keine Verankerung im Keimgefüge haben, gilt heute als selbstverständlich.

Die wichtige Entdeckung, die über Veränderungen im Keimgefüge Aufschluß gibt, geht zurück auf Prof. Dr. *Muller* von der Texas University zu Austin, einen Schüler von *Morgan,* der selbst den sog. höheren Mendelismus in der Vererbungslehre begründete. Muller konnte nachweisen, daß durch Röntgenstrahlen Erbänderungen entstehen, die, wenn sie nicht, wie zumeist als sog. letale Faktoren, den Tod herbeiführen, in den Nachkommen immer wieder auftreten u. dem Mendelschen Spaltungsgesetz unterworfen sind. Die ungeheure Tragweite solcher Untersuchungen wird erst dann voll gewertet werden können, sobald eine Reihe von andern Faktoren erforscht ist, die in ähnl. Weise erbändernd wirken können. Im besondern wird der ganze Inhalt, den das Wort *Domestikation* (Gesamtheit von Einflüssen, wodurch z. B. unsere Haustiere umgeändert worden sind) enthält, einer genauen Analyse unterworfen werden können. Der Einfluß der Domestikation wird auch in der Geschichte der Menschheit eine ungeheure Bedeutung haben. Und so wird schließlich die Mullersche Forschung zur Lösung der Frage führen, wie in der Menschheit Idiovariationen entstehen mögen. Das Problem, ob auch der menschl. Körper in den Bereich der Entwicklung einzubeziehen ist, hat bes. durch die neuen Untersuchungen von *Weinert* über Pithecanthropus erectus insofern eine Klärung erfahren, als sich die Indizien, die für die Abstammung sprechen, mehren, ohne daß der gewünschte Grad von Sicherheit schon jetzt gewonnen wäre. Ist einmal eine echte Erbänderung entstanden, so wird schließlich die Auslese im Sinne Darwins der Erhaltung u. Ausmerzung von Formen dienen.

Die Erziehungswissenschaft hat im Lichte der modernen E. eine im gewissen Sinne veränderte Einstellung zu erfahren; man muß den Traum aufgeben, als ob man neue Erbanlagen in die Menschenkinder hineinzaubern könnte, die dann durch Vererbung von Geschlecht zu Geschlecht weitergegeben würden. Das einzige, was die Erziehungswissenschaft vermag, ist, Wege zu zeigen, um auf Grundlage biolog. Untersuchungen u. Familienforschungen die tatsächlich vorhandenen Erbanlagen in den Kindern zu erkennen, damit diese dann durch eine entsprechende Wahl der Lebensbedingungen zur Gestaltung geführt werden. Die Erziehungswissenschaft muß alles aufbieten, damit nicht

nur das Einzelwesen Gegenstand des Studiums sei, sondern die Familie oder eine Familienkette, aus der das Einzelwesen entsteht. Was zuletzt im Erbgefüge wurzelt, u. was ausschließlich Ergebnis der Lebensbedingungen ist, wurde in der gegenwärtigen Erbforschung hauptsächlich durch die Untersuchungen *v. Verschuers* geklärt, der durch den Vergleich von eineiigen oder erbgleichen u. zweieiigen oder erbungleichen Zwillingen den Unterschied deutlich aufzeigt.

Die päd. Auswertung der neuen Erkenntnisse beruht nicht auf der E., sondern ergibt sich aus der Vererbungsforschung, deren Ergebnisse in Art. Vererbung dargestellt werden. S. auch die Art. Anlage, Familienkunde.

Schrifttum: H. J. Muller, The problem of Genic Modification (V. Internat. Kongreß für Vererbungswissenschaft, Berlin 1927); H. Weinert, Pithecanthropus erectus, in: Ztschr. für Anatomie u. Entwicklungsgeschichte. Bd. 87 (1928); O. v. Verschuer, Die vererbungsbiolog. Zwillingsforschung (Ergebnisse der innern Medizin u. Kinderheilkunde. Bd. 31, 1927). *H. Muckermann.*

Erdkundlicher Unterricht.

[E. = Erdkunde, e. = erdkundlich, U. = Unterricht.]

A. Allgemeines. I. Ziel u. Aufgabe: 1. Wesen. Die E. oder *Geographie* zeigt die Erde als einen eigenartigen Naturkörper u. als Wohnplatz des Menschen. Im ersten Sinne ist sie als physische E. eine reine Naturwissenschaft, die sich von den andern Zweigen darin unterscheidet, daß sie stets den Gründen der räuml. Anordnungen von Naturkörpern u. -erscheinungen an der Oberfläche des Erdballs nachspürt. Im andern Sinn stellt sie, indem sie die Eigenheiten der Oberfläche erforscht, den Menschen mitten in die Schöpfung hinein. Dieser Zweig der E. bildet somit das verknüpfende Band zwischen Naturwissenschaft u. Geschichte. Nach *H. Wagner* († 1929) ist die E. hiernach eine naturwissenschaftl. Disziplin mit einem ihr innewohnenden histor. Element. Da die E. natur- u. geisteswissenschaftl. Bestandteile enthält, so ist sie nach *Windelbands* Einteilung zugleich Gesetzes- u. Ereigniswissenschaft. Nach *Hettner* ist sie eine Raumwissenschaft, die Wissenschaft von Ländern u. Landschaften der Erde nach ihrer Natur u. ihrer Kultur . . ., die man weder nach der Seite der Natur noch nach der Seite des Menschen u. der Kultur einseitig umbiegen darf. «Die E. stellt zusammen mit der Philosophie die Verbindung zwischen naturwissenschaftl. u. geisteswissenschaftl. Bildung her» (A. Hettner).

2. Bildungswert: Die E. ist die Lehrerin u. Richterin der Gegenwart, wie es die Geschichte für die Vergangenheit ist (A. Geistbeck). (Doch erfaßt die E., rein theoretisch betrachtet, auch Vergangenes, wie die Geschichte auch Gegenwärtiges erfaßt.) Die E. steht als räumlich der Geschichte als der zeitl. Wissenschaft gegenüber; sie ist Gegenwartskunde im vollsten u. besten Sinne u. als solche zum Verständnis unserer Zeit unbedingt erforderlich. Erdkundl. Kenntnisse sind daher ein ebenso wichtiger Bestandteil polit. Bildung wie geschichtliche. Für ein Volk, das Weltwirtschaft treiben will, ist e. Bildung schlechthin unentbehrlich. Sie wurzelt (nach *P. Wagner*) in dem deutschen Nationalbewußtsein, in dem Gefühl völkischer Zusammengehörigkeit u. erstrebt ein lebendiges Staatsbewußtsein, die Freude an der Zugehörigkeit zu einem großen Weltreich, die Einstellung unserer gesamten Anschauungen unter den deutschnationalen Gesichtspunkt. Sie gehört laut preuß. VO. vom 29. III. 1924 mit Religion, Deutsch u. Geschichte zu den «Kernfächern», zu den kulturkundl. Fächern. Daher muß auch endlich erreicht werden, daß in allen Klassen der höheren Schulen 2 Stunden E. gelehrt werde, u. zwar nur von fachwissenschaftlich gebildeten Lehrern.

3. Geschichtliche Entwicklung der E.: *Herodot* gilt als der Vater der histor. Länder- u. Völkerkunde; *Eratosthenes* schuf das erste wissenschaftl. System der E., das für Jahrh.e maßgebend war; *Strabo* ging in den fast ganz erhaltenen 17 Büchern der «Geographie» schon dem Einfluß der Landesnatur auf die Bewohner nach. Erst nach 1600 kam der Name *Geographie* zur Bezeichnung des gesamten Wissensgebietes zur Herrschaft. *Varenius* wurde 1650 der Begründer der physischen E. Aber erst *A. v. Humboldt* u. *C. Ritter* (beide † 1859) stellten die Plastik des Erdbodens in den Vordergrund u. gewannen so den Boden für eine eigentl. Naturbeschreibung der Länder. Dieser, der Altmeister der E., suchte bes. das Menschenleben in der Natur zu erfassen, jener, der große Naturforscher, stieg von der Betrachtung der Natur zu der im Erd- u. Weltganzen, zur Physik des Kosmos empor; jener war der Aristoteles, dieser der Platon der E. In neuester Zeit ist die E. weiter entwickelt durch *Peschel*, der an Humboldt anknüpfte, durch *v. Richthofen*, der neue Grundlagen der Morphologie schuf, durch *Ratzel*, der die Anthropogeographie begründete, ferner durch *Kirchhoff, H. Wagner, Hettner, Philippson, A. Penck, Sapper, v. Drygalski, N. Krebs, Passarge* u. a. Sie haben bewirkt, daß Deutschland in der E. an der Spitze aller Länder steht.

4. Aufgaben des e. U.s sind (nach den Beschlüssen des 16. Deutschen Geographentages): 1. Gewinnung klarer räuml. Vorstellungen von den Verhältnissen der Erdoberfläche. 2. Bekanntschaft mit den Grundlehren der mathemat. E., soweit sie für die allgemeine Bildung erforderlich sind. 3. Kenntnis der physischen, bes. auch der geolog. Verhältnisse der Erdoberfläche, u. Verständnis für die wechselseitigen Beziehungen u. ursächl. Zusammenhänge zwischen ihnen. 4. Verständnis für die Zusammenhänge zwischen den physischen Verhältnissen der Erdoberfläche u. den menschl. Kultur- u. Wirtschaftsverhältnissen. 5. Die geograph. Kenntnisse, welche notwendig sind, um das Leben der Gegenwart zu verstehen: Kenntnis der Verteilung der Völker u. Rassen der Erdoberfläche, der wirt-

schaftl. Hilfsquellen der einzelnen Staaten, der Wege u. der Brennpunkte des Welthandels u. des Weltverkehrs.... Der Schwerpunkt des e. U.s liegt in der Länderkunde, in der Kenntnis der Länder, Landschaften u. Siedlungen; die allgemeine E. darf nicht in den Vordergrund gerückt werden.

II. Unterrichtsmittel: 1. Die geographische Karte ist das Planbild eines Teiles der Erdoberfläche, das neben den Lageverhältnissen auch Flächen- u. Raumverhältnisse u. sodann geophys., kultur- u. naturgeschichtl. Tatsachen graphisch übersichtlich so zur Veranschaulichung bringt, daß das Ablesen u. Ausmessen der dargestellten Objekte möglich wird (M. Eckert, Kartenwissenschaft I 53). Sie ist der Niederschlag des geograph. Wissens, das vornehmste Hilfsmittel, das unentbehrlichste Werk- u. Rüstzeug der geograph. Wissenschaft, die Grundlage der Geographie, nach *Hettner* «das Gerippe des geograph. Studiums, während die Natur u. deren Bewohner das Fleisch u. Blut sind». Von der Karte fordert man, daß sie richtig, vollständig, zweckentsprechend, klar u. verständlich, lesbar u. schön sei. — Pläne u. Katasterkarten haben den Maßstab 1:100 bis 1:5000, topograph. Aufnahmekarten 1:5000 bis 1:25000, topograph. Spezialkarten 1:50000 bis 1:200000, topograph. Übersichtskarten über 1:200000. Die preuß. Landesaufnahme hat: Meßtischblätter 1:25000, die unentbehrl. Heimatkarte; Reichskarte 1:100000 (522 Stück für das ganze Deutsche Reich, die eigentl. Wanderkarte); topograph. Übersichtskarte des Deutschen Reichs 1:200000; Übersichtskarte von Mitteleuropa 1:300000; Übersichtskarte (für den größeren Teil von Europa u. für Kleinasien) 1:800000. Im Entstehen: Deutsche Karte 1:50000 u. Wirtschaftskarte 1:5000 (überaus wichtig). Mit Meßtischblatt u. Reichskarte muß jeder Schüler vertraut werden. Wichtig ist auch C. Vogels Karte des Deutschen Reichs u. der Alpenländer, 33 Karten in 1:500000. — Am schwierigsten ist die Erfassung der Geländedarstellung durch Schraffen u. Schicht- oder Höhenlinien. Schichtlinien erklären wir durch Betrachten der Strandlinien nach einer Hochflut, durch Messungen an einem kahlen Berge, durch Formen eines Berges in Ton u. Zerlegen in parallele Schnitte, durch Schnitte an einer Kartoffel oder durch Studium eines Reliefs. Leichter ist das Verständnis der Karte mit Höhenschichtenkolorit. Peucker baut seine Farbenplastik auf dem Grundsatz: «Je höher, desto heller» auf. — Der *Schulatlas* berücksichtigt: Himmelskunde, mathemat. E., Kartenkunde, allg. E., bes. die Länderkunde; meist findet man auch einige Karten für Bibelkunde u. Geschichtsunterricht. Durchweg enthält der Atlas mehr Stoff, als gelernt wird, mit Recht; denn der Schüler soll lernen, sich zurecht zu finden; auch ist der Atlas das Schulbuch, das ihn über die Schulzeit hinaus begleitet.

2. Der Globus ist als naturgetreues Abbild der Erde ein unentbehrl. Lehrmittel: alles, Form u. Umrisse, Größe der Linien wie der Flächen, ist hier naturwahr, während die Karten als ebenes Abbild der Kugelfläche Verzerrungen bringen müssen. Durch den Globus wird somit die E. für uns anschauungs- u. vorstellungsfähig. Nur am Globus entwickeln wir die Begriffe: Kugelgestalt, Erdoberfläche, Mittelpunkt, Durch- u. Halbmesser, Umfang, Achse mit Polen, Äquator, Wende-, Breiten- u. Längenkreise, Halbkugeln usw. Der Schüler (nicht der Lehrer) bestimmt die Lage eines Ortes zum Äquator u. Pol, zu andern Ländern, Erdteilen u. Meeren; er verfolgt die Reisen eines Kolumbus u. Magellan, zeigt die Lage unserer einstigen Kolonien; er vergleicht die Breitenlage von Neuyork u. Neapel, von Peking u. Sizilien usw. In der mathemat. Geographie veranschaulicht der Globus die wirkliche Gestalt der Erde, das Gradnetz, die Rotation, Neigung u. Parallelismus der Erdachse, Wechsel der Jahreszeiten u. der Zonen usw. Freilich darf der Globus nicht zu klein sein, nicht viel unter 0,5 m Durchmesser haben. Vom 5. Schuljahr an ist er fleißig zu benützen.

3. Keine Schule sollte auf das Relief (= R.) als die beste dreidimensionale Darstellung verzichten; unter Umständen übertrifft es an Lehrwert sogar die Natur selbst. Freilich stellt die Herstellung eines guten R.s hohe Anforderungen: a) Es muß auf zuverlässiger Kartengrundlage ruhen. b) Die Geländeformen dürfen nicht zu stark schematisiert werden. c) Die Höhenverhältnisse dürfen nur wenig überhöht werden, damit nicht, bes. bei größerem Maßstabe, ein verzerrtes Bild übersteilen Geländes entsteht. (Manche strengen Wissenschaftler wollen gar keine Überhöhung; dann entstände aber kein plastisches Bild, z. B. erhöbe sich der Montblanc bei 1:1 Mill. nur 4,8 mm.) d) Daher stelle man nur R.s der engeren Heimat u. kleinerer Gebiete her u. kaufe nur R.s von engbegrenzten Landschaften unter Bevorzugung der Gebiete mit bewegten Geländeformen. Wichtig ist es, unter den Augen der Schüler u. mit ihrer Mitwirkung an einem Sandkasten das Bild der Heimat erstehen zu lassen u. durch eine ebenso große Karte in das Verständnis der Karte einzuführen. Höheren Anforderungen an die maßstäbl. Genauigkeit des R.s genügt Greubels «R.baukasten zur Herstellung von Geländemodellen u. zur Einführung in das Kartenverständnis». Das Höchste, was bislang an Hochbildern geschaffen ist, bedeutet Wenschows (München) schöne Erfindung, die Prägung bedruckter u. dehnbar gemachter Karten. Die Kartenunterlage, zumeist das Meßtischblatt, wird durch ein bes. Mittel dehnbar gemacht u. dann mit Tastern maßstabgetreu modelliert. Von der Urform wird ein Negativ gewonnen, das in der Preßmaschine beliebig viele R.s aus einem Originalkartenblatt herzustellen erlaubt. Diese R.s eignen sich vorzüglich zur Einführung in das Verständnis der Schichtlinien u. erfüllen zugleich die höchsten wissenschaftl. Anforderungen. O. W. Imhoff sagt: «Eine Einführung in das Kartenverständnis ohne R. erklärt jeder intensiv gebildete Geograph u. Psychologe als Verbalismus; denn das R. ist die natürliche Brücke zwischen Heimat u. Plankarte, das unentbehrl. Mittelglied zwischen Erschautem u. der Symbolik des Kartographen.»

4. Das Bild (= B.) muß die Karte ergänzen: dort die Grundformen des Körpers, hier das Kleid; dort das Antlitz, hier der Gesichtsausdruck. Aber die Naturanschauung muß das B.verständnis vorbereiten u. ermöglichen. Die seelische Einwirkung eines B.es wird um so geringer sein, je weniger eigene Naturbeobachtungen vorausgegangen sind, je weniger eigene Erlebnisse während der B.betrachtung aus der Erinnerung emporsteigen. Für den e. U. ist das Wand-B. unentbehrlich: als Wissensquelle

führt es uns in einen geograph. Raum, in einen räumlich einheitlich umgrenzten Ausschnitt der Erdoberfläche ein u. vermittelt eine Vorstellung von Landschaften, Siedlungen, Erscheinungen des Bodens, Vulkanen usw. Das B. muß schulgemäß, genügend groß u. für Fernwirkung berechnet sein; es muß naturwahr sein, d. h. der Natur entnommen sein oder doch ihr entsprechen; es soll frei sein von einer Überfülle von Gegenständen, erst recht von solchen, die nur der Vollständigkeit zuliebe zusammengestellt sind; es muß typisch sein, das Charakteristische hervortreten lassen, muß künstlerisch aufgefaßt u. ausgeführt sein u. der Ausbildung des Schönheitssinnes dienen: das Auge soll mit Wohlgefallen auf ihm ruhen, daher darf die Farbe nicht fehlen; endlich muß es lebensvoll sein. Bei der B.behandlung ordne man das B. zuerst räumlich ein u. stelle auf der Karte fest, wohin es uns versetzt. Zuerst redet das B., dann das Kind, angeregt durch zweckmäßige Fragen des Lehrers, u. zuletzt der Lehrer. — Kleine schöne B.er haben jetzt viele geograph. Schulbücher. Ansichtskarten können den U. beleben. Photographiekarten liefern in hervorragender Güte die Münchener Vereinigten Kunstanstalten u. der Photoglob in Zürich. Erdkundlich nützen viel die Flugzeug-B.er, die dem starren Schema-B. der Karte frisch pulsierendes Leben hinzufügen. Plastisch wirkt das Stereoskop-B. Mit Recht hat sich der Lichtbilderapparat die Schule erobert. Dagegen hat das bewegte B. päd. Vorteile u. Nachteile. Zu jenen gehört: es hat große Fernwirkung, ist gefühlsbetont, u. das Lustgefühl erleichtert die Stoffaneignung, es gestattet eine Synthese des Vorstellungsinhaltes; zu diesen: die Eindrücke sind zu flüchtig u. gestatten kein Verweilen, das Auge wird übermüdet, das Nervensystem aufgepeitscht, u. das bewegte B. verleitet zu Oberflächlichkeit im Sehen u. Urteilen.

5. Die Naturschilderung (= N.) ist die notwendige Ergänzung von Karte u. Bild. Das Bild bildet nur einen Ausschnitt in festem Rahmen u. stellt nur einen Zustand dar, während ihm die Handlung, für die das Kind das größte Interesse hat, fehlt. Freilich ist die gute N. ein sehr schwieriges Stück, ist sie doch nicht nur eine wissenschaftl., sondern zu gutem Teile auch eine künstler. Aufgabe. Man gehe daher bei den Meistern der N. in die Lehre: bei Goethe, Jean Paul u. Chamisso, bei Nachtigal, S. Hedin u. Fr. Nansen, bei Adalb. Stifter, Herm. Allmers u. Löns, bei H. Noé, F. Ratzel u. Bastian Schmid u. a. P. Wagner mahnt: a) Der Lehrer erforsche möglichst oft u. gründlich den Gedankeninhalt der Schüler. b) Er passe sich in der Sprache ganz dem Standpunkt der Schüler an. c) Man hebe die ruhige, auf künstler. Naturmalerei angelegte N. für die reiferen Schüler auf u. wähle für die Unterstufe möglichst oft das Mittel, das räuml. Nebeneinander in ein zeitl. Nacheinander aufzulösen. d) Das Wichtigste zum Gelingen der N. ist die innere Wärme, die von dem Lehrer ausstrahlt u. den Schüler durchglüht. — Den Wert der N. erblickt Kerp in der lebendigen Anschaulichkeit, mit der sie die einzelnen Gegenstände vor das Auge stellt, in der kräftigen Anregung für das Vorstellungsleben u. die Phantasie, in der engen Verknüpfung, in der sie die Gegenstände vorführt u. dem Gedächtnis einprägt, in der frischen Stimmung, in die sie Lehrer u. Schüler versetzt.

6. Das Zeichnen im e. U. bringt neben der geistigen Tätigkeit auch eine solche der Hand in den e. U., steigert die Selbsttätigkeit des Schülers, bildet seinen Gesichtssinn aus, spannt seine Aufmerksamkeit straff an, verhilft den e. Vorstellungen zu größerer Klarheit u. fügt der Lautsprache des U.s eine Raumsprache hinzu. Nach E. Meumann kommt dem Hilfszeichnen ein unermeßlicher Wert für die Veranschaulichung der Unterrichtsstoffe u. deren spontane Verarbeitung durch den Schüler zu. «Bei allem, was er zeichnet, steht er unter dem Zwange, es genau zu beachten u. sich konstruktiv klarzumachen, ungenaue Anschauungen durch genaue zu verdrängen, die Stoffe nicht nur verbal, sondern auch visuell u. konstruierend zu sehen u. sie gestaltend einzuprägen.» Da das Zeichnen «an die Stelle passiven Schauens aktiven Fleiß» setzt, so trägt es die Idee der Arbeitsschule auch in den e. U. — Beim Kartenzeichnen wählt niemand mehr große Länder, sondern kleinere Gebiete, in die man Gebirge nach dem «Seydlitzstrich», Flüsse u. Orte einträgt; z. B. wird man durch Skizzen die Umrahmung Böhmens, die Richtung der Vogesen u. Karpathen, des Rheins u. der Donau u. die Lage der Städte besser einprägen. Den Wechsel der Bodenform veranschaulicht gut das Zeichnen von Profilen; das sicherste Mittel, um festzustellen, ob das Kartenbild richtig erfaßt u. von der Bodenform eine richtige Vorstellung gewonnen ist, liegt in Anfertigung von Aufrißzeichnungen. Man beginnt mit einem Flußtal oder auch mit einem Berge. Überhöhungen werden vermieden oder doch als solche vermerkt. Später folgen Profile durch die oberrhein. Ebene, Porta Westphalica, durch Judäa mit Jerusalem u. Totem Meer usw. Auch das Skizzieren von Wandbildern ist zu empfehlen. Durch graph. Darstellung werden Zahlen u. Raumgrößen versinnlicht. Lineare Größen, wie Flüsse, Verkehrswege, werden durch gerade Strecken, Flächen durch Quadrate, Rechtecke oder auch Kreise dargestellt. Prozentangaben werden auf geradlinigen Streifen abgetragen, Größenänderungen durch Kurvendarstellungen veranschaulicht. Gut ist es, das Einzeichnen eigener Wanderungen oder Beobachtungen in ein fertiges Meßtischblatt zu üben. — Für das Zeichnen ist die Benutzung der Westermannschen Umrisse zu empfehlen.

7. Geographische Namenkunde: Nach Ratzel sind die geograph. Namen Versteinerungen der Sprache. Wie der Geologe seine Leitfossilien kennt, deren Auftreten ihm mit Sicherheit das Vorhandensein eines gewissen geolog. Horizonts anzeigt, so sind gewisse Ortsnamen imstande, uns zweifellos das einstige Vorhandensein eines bestimmten Volkes in einer Gegend anzuzeigen, wo sich diese Sprachreste zeigen. Die geograph. Namenkunde hat nicht nur einen hohen geschichtl. u. kulturgeschichtl. Wert, sondern auch einen didaktischen, sofern der Name leichter gemerkt wird, wenn er nicht als taube Nuß, sondern als Hülle für einen bedeutungsvollen Kern erscheint. Die Indianer tauften den lärmendsten Wasserfall Niágara = Wasserdonner, den längsten Strom Mississippi = Großer Fluß, wegen der landschaftl. Reize den Ohio = Schöner Fluß. So heißt Pommern = längs des Meeres (slaw. po more), Potsdam = unter den Eichen (pod = unter, dub = Eiche). Unzählige Namen sind mit dem indogerman. Worte aa, aach, ach (lat. aqua, schwed. å. dän. aa, fries. e) ver-

bunden: Aachen, Fulda, Werra, Schwarza, Ahr, Aar, Neckar, Isar, Aller, Oker usw. Viele Flußnamen bedeuten nichts als fließendes Wasser, Fluß: Donau, Don, Dnjepr, Dnjestr, Dwina, Düna, Donetz. Lehrreich sind die von Entdeckern gegebenen geograph. Namen. Cortez nannte den in der Passionswoche entdeckten Hafen Veracruz = Wahres Kreuz; Vespucci die am 1. I. 1501 entdeckte Bai, die er für eine Flußmündung hielt, Rio de Janeiro = Januarsfluß. Australien wimmelt von Namen der Entdecker u. der engl. Regenten, Minister u. Schiffe. — Bei der Deutung gehe man auf den ältesten Namen zurück; z. B. hieß Altmühl kelt. Alimona (nicht erklärt), hat somit mit Mühle nichts zu tun. — Die geograph. Namen der verlorenen Gebiete wollen wir weiter deutsch nennen, nicht aber die neuen verwelschten Namen gebrauchen: Bozen, nicht Bolzano. — In der Schule dürfen nur gesicherte Deutungen gegeben werden; auch dürfen sie unter keinen Umständen zu einem den geograph. U. belastenden Moment werden.

B. Erdkundlicher Unterricht an den verschiedenen Schulgattungen. I. An der Volksschule: Das 3. Schuljahr hat Heimatkunde (s. d.), das 4. behandelt die heimatl. Provinz. Die 4 Oberklassen haben je 2 Wochenstunden E. — In *Bayern* schreibt die Lehrordnung von 1926 vor: Heimatkundl. Anschauungsunterricht im 1. u. 2., Heimatkunde im 3. u. 4. Schuljahr in 3 Wochenstunden; 5.—7. Schuljahr E. zusammen mit Geschichte in 3 Wochenstunden. Nach den «*preuß.* Bestimmungen» von 1922 erstrebt der e. U. Vertrautheit mit der Heimat, nähere Kenntnis Deutschlands, übersichtl. Bekanntschaft mit fremden Ländern u. Erdteilen u. Verständnis für die Stellung der Erde im Weltall. Vorwiegend sind die Länder zu behandeln, in denen Deutsche leben u. wirken, u. zu denen Deutschland bedeutsame Beziehungen unterhält. Die Betrachtung der Landschaften nach ihrem erdgeschichtl. Aufbau u. ihren natürl. Verhältnissen bildet die Grundlage der Behandlung. Die klimatischen, wirtschaftlichen u. Siedlungsverhältnisse sind in ihren Beziehungen zu diesen darzustellen. Von der Zeichnung an der Wandtafel, wie dem Zeichnen u. Formen der Schüler wird ausgiebig Gebrauch gemacht. Zur anschaul. Vergleichung werden immer wieder heimatl. Verhältnisse herangezogen. Ausflüge u. Wanderungen sind unentbehrlich. Auch bei der Himmelskunde wird stets von den Erscheinungen, die die Heimat bietet, ausgegangen. Die Veranschaulichung der Lehrmittel hat hier nur den Zweck, die auf dem Wege der Beobachtung gewonnenen Erkenntnisse zu klären u. zu verdeutlichen. Mit den wichtigsten Sternen u. Sternbildern sind die Kinder bekannt zu machen. Besonderer Wert ist namentlich in ländl. Schulen auf regelmäßige Wetterbeobachtung u. Einführung in das Verständnis der Wetterkarte zu legen. Die Verteilung des Stoffes auf die Jahrgänge bleibt den einzelnen Schulen überlassen. Doch ist es zweckmäßig, daß die Himmelskunde auf alle Jahrgänge verteilt wird u. im abschließenden U. noch einmal die Heimat u. das Vaterland, namentlich nach seinen wirtschaftl. Verhältnissen u. seiner Stellung im Weltverkehr, zur Behandlung kommt. Dabei sind Verbindungen mit andern U.sfächern, bes. zur Staatsbürgerkunde u. zum naturkundl. U., herzustellen. Bei der abschließenden Behandlung der Heimatkunde ist auch der Gedanke des Heimatschutzes den Kindern nahezubringen. (Einführung in das Verständnis der Karte!)

II. An Fortbildungs-, Berufs-, Fachschulen u. Volkshochschulen: Da die Erziehung mit dem 14. Lebensjahr längst noch nicht abgeschlossen ist u. die für die Erziehung günstigen patriarchalischen Verhältnisse fast verschwunden sind, so erweisen sich Fortbildungsschulen für das Alter von 14—18 Jahren, jetzt Berufsschulen genannt, als notwendig. Doch ist die vollständige Durchführung der Fortbildungsschulpflicht in vielen Ländern noch nicht erreicht, bes. nicht für Mädchen. Da die Zahl der Stunden sehr beschränkt ist, so bleibt für E. meist wenig oder nichts übrig. Doch sucht man hier die Heimatkunde zu vertiefen u. etwas aus der Wirtschaftsgeographie zu bringen. — Größere Pflege findet die E. auf den kaufmänn. Schulen, den Handelsschulen u. Handelshochschulen. Hier ist ein dankbares Feld für *Wirtschafts-*, für *Verkehrsgeographie* u. *Warenkunde*, während die allg. E. ganz zurücktritt. — In den Seefahrt-, Schiffsingenieur- u. Seemaschinistenschulen tritt die *Ozeanographie* in den Vordergrund. — In den mit größten Erwartungen gegründeten *Volkshochschulen* steht hier u. da auch E. auf dem Lehrplan. Zumeist behandelt man heimatkundl. Stoffe, Beziehungen des Deutschen Reiches zu andern Ländern, Auslanddeutschtum u. Wirtschaftsgeographisches.

III. An Mittel- (mittleren) Schulen: Nach den *preuß.* Bestimmungen von 1925 ist das *Ziel:* Vertrautheit mit dem deutschen Vaterlande nach seiner natürl. Beschaffenheit, der Beziehung zwischen seiner Natur u. seinen Bewohnern u. seiner polit. Gestaltung; nähere Bekanntschaft mit Europa u. allgemeine mit den übrigen Erdteilen; einiges Wissen von dem Bau u. der Gestaltung der Erde, von der sie umschließenden Lufthülle u. der Stellung der Erde als Weltkörper. *Aufgabe:* Kl. VI.: Wiederholung der Heimatlandschaft; die norddeutschen Landschaften; Relief, Karte, Globus; Beobachten der scheinbaren tägl. Bewegung der Sonne u. des Mondes. Kl. V.: Die süddeutschen Landschaften, Alpen u. Karpathenländer; Wiederholung des Deutschen Reiches; Flußgebiete, Wasserscheiden, Grenzen; Beobachten des Himmels u. des Wetters. Kl. IV.: Außerdeutsches Europa, bes. der Nachbarländer; Gletscher, Urgesteine, Sedimentgesteine, Bedeutung der Höhenlage; Beobachten der Sonnenhöhe, einige Sternbilder

u. ihre scheinbare Bewegung. Kl. III.: Die fremden Erdteile, bes. die für Deutschland wichtigeren Gebiete u. die früheren deutschen Kolonien. Kl. II.: Eingehend Deutschland, bes. die Heimat; Zusammenfassung der Grundtatsachen der allgemeinen E., Zurückführung der bislang beobachteten scheinbaren Bewegung auf Achsenstellung u. Jahresbewegung der Erde; Erklärung der Gestalten des Mondes; Sonnen- u. Mondfinsternis; eingehendere Behandlung der Heimatlandschaft. Kl. I.: In Anlehnung an Geschichte u. Staatsbürgerkunde die Grundlagen des Wirtschaftslebens Deutschlands, sein Verkehr; deutsche Kolonialarbeit; die für Deutschland wichtigen Rohstoffgebiete u. Absatzländer; Grenz- u. Auslanddeutschtum, bes. in seiner Bedeutung für Volkstum u. Wirtschaft; volkswirtschaftl. Fragen in Anlehnung auch an das kaufmänn. Rechnen. Die Wirtschaftskunde steht im Mittelpunkt des e.U.s dieser Klasse. *Methodisches:* Stoffanordnung möglichst nach natürl. Landschaften; überall die Eigenbetätigung heranziehen; Bild, Karte oder Globus sind in keiner Stunde zu entbehren; Kartenlesen u. Sichzurechtfinden nach Meßtischblatt u. Reichskarte üben; graphische Darstellungen; bei vorgeschrittener Reife die e. Tatsachen u. Erscheinungen selbständig in innere Beziehung zueinander setzen, die e. Grundbegriffe aus geeigneten Tatsachen entwickeln, schließlich das einzelne zu größeren Zusammenhängen unter sachl. Gesichtspunkten zusammenfassen; Zeichnen u. Formen ist vor allem Mittel zur Einprägung der Karte u. zur Wiederholung, ist aber auf Darstellung einfachster Art zu beschränken. In allen Klassen ist auf Verbindung des e. U.s mit andern Unterrichtsfächern zu halten.

IV. An höheren Schulen: Zur Pflege des Gemütes u. der Phantasie sind nach den *preuß.* «Richtlinien», 1925, auf der Unterstufe lebensvolle Einzelbilder typischer Landschaften zu gestalten, die zuerst zur besseren Erzielung von e. Grundvorstellungen der Heimat zu entnehmen sind. Der U. auf der Mittelstufe soll einen gesicherten Besitz von Tatsachenkenntnissen erarbeiten u. durch Schilderung der Kulturtaten der Völker u. der Darstellung großer Forscherpersönlichkeiten zur Willensbildung beitragen.... Auf der Oberstufe soll durch Behandlung kulturgeograph. u. geopolit. Probleme das Verständnis für die Grenzen persönl. u. staatl. Wollens u. damit eine gerechte Würdigung aller menschlichen Arbeit erreicht werden. — Für den *Arbeitsunterricht* auf der Unterstufe liefert die Handfertigkeit Mittel der Veranschaulichung: Modelle aus Pappe, Holz u. Sand; Nachbildungen von Schleuse, Talsperre, Deich, von Häusern, Siedlungen, Bergformen der Heimat. Auf der Mittelstufe ist bes. wichtig das Meßtischblatt, dessen reicher Inhalt ausgeschöpft werden muß. Als Aufgabe dienen: das Anlegen in Farben, das Vergrößern kleiner Ausschnitte, Profillegen, Darstellung als Relief. Weitere Aufgaben behandeln die Art der Siedlungen u. die Besonderheiten ihrer Lage, den Verlauf der Verkehrswege, die Umwandlung der Waldgebiete in Ackerland, Veränderungen der Flußläufe, Emporblühen der Industrie.... *Zeichnen:* Zur Erarbeitung des Kartenbildes dienen zunächst Faustskizzen des Lehrers. Auch der Schüler macht solche Skizzen, bei denen er nicht mechanisch nachzeichnen, sondern besondere Aufgaben lösen soll. Auf allen Stufen das Zeichnen von Profilen, Diagrammen u. graphischen Darstellungen. In weitgehendem Maße soll der Schüler an die *freie Natur* herangeführt werden. Führung eines Wanderbuches, Ausarbeiten eines Reiseberichts mit Photographien oder Zeichnungen, mit Profilen u. Skizzen! — *Konzentration:* In allen Schulen muß die E. in enger Fühlung mit den andern Kernfächern arbeiten. Den Religionsunterricht wird die E. durch Aufzeigen der geograph. Bedingtheit mancher religionsgeschichtl. Entwicklungen unterstützen; sie wird auch die Wege der Ausbreitung der Religionen u. ihre Verteilung auf der Erde besprechen. In Gemeinschaft mit der Biologie zeigt sie die Abhängigkeit des Pflanzenkleides u. der Tierwelt vom Boden u. Klima, die Beziehungen der Lebewesen zur Volkswirtschaft, behandelt die Bedeutung der ausländ. Kulturpflanzen u. gibt einen Überblick über die Entwicklung des Lebens im Lauf der Erdgeschichte. — Über *Schülerwanderungen* bestimmen die «Richtlinien»: Größere e. Lehrausflüge werden auf allen Stufen von Nutzen sein; sie dienen der Erarbeitung geograph. Grundbegriffe durch Beobachtungen von Kleinformen, der Erfassung des Landschaftsbildes u. der Wertung der Arbeit unseres Volkes am heimischen Boden. Das Wandern nach der Karte muß ausgiebig gepflegt werden. Übungen im Gelände, wie Routenaufnahmen, Anfertigung von einfachen Krokis, Übungen im Bestimmen der Geschwindigkeit des Wassers u. der Wasserführung eines Flusses mögen angestellt werden. Führung eines Wanderbuches u. Ausarbeitung eines Reiseberichts mit Photographien oder Zeichnungen, mit Profilen u. Skizzen. Die Schulwanderungen sollen die Schüler zur selbständigen Lösung e. Fragen auf ihren eigenen Wanderfahrten befähigen. Die Krönung aller e. Gemeinschaftsarbeit sollen mehrtägige Reisen durch die deutschen Lande sein. — Die Lehrpläne für *weibl. Bildungsanstalten* haben durchweg Übereinstimmung mit denen der höh. Knabenschulen.

V. An Pädagogischen Akademien: Nach der Neuordnung der Lehrerbildung muß der Lehrer besitzen: Verständnis für das geistige, religiöse, sittl. u. wirtschaftl. Leben des Volkes, Befähigung, dem Volke die Bildungsgüter zu vermitteln, deren es bedarf, u. die geistigen, ethi-

schen u. künstlerischen Werte zu erschließen, die in Natur, Volkstum u. Heimat liegen. Da die E. jetzt unter die Kernfächer eingereiht ist, gehört sie zu den Hauptträgern der deutschen Bildungseinheit. Die Akademiebesucher müssen daher «Einsicht in Umfang, Inhalt, Struktur u. Wert, in Zusammenhang u. geschichtl. Entwicklung dieser Bildungsgüter (also auch der E.) u. ihrer Beziehungen zu Heimat u. Volkstum aufzeigen». «Die Päd. Akademie muß ihren Besuchern einen Einblick in die Stoffgebiete des Volksschul-U.s nach Inhalt, Umfang u. Zusammensetzung gewähren, ihnen die wissenschaftl. Grundlagen dieser Wissensgebiete aufdecken u. sie mit den Methoden der Stoffgewinnung, -gestaltung u. -verwertung vertraut machen.» Somit ist die Didaktik der E. zu lehren, die sich im allgemeinen an die U.sbesuche u. -versuche anlehnen muß. In erster Linie wird die Heimat durch Vorlesungen u. Wanderungen erschlossen. Folgende Arbeitsaufgaben sind (nach P. Zepp) ins Auge zu fassen: a) Kartenübungen: Meßtischblatt, Karten in 1:5000 bis 1:200000; Anfertigen einer Karte nach eigenen Aufnahmen, farbiges Anlegen von Entwürfen, Stadt- u. Dorfplan, geolog. Karten. b) Übungen zur Morphologie; Bergformen, Talquerschnitte, allgem. Profile, Vulkane, Modelle, Relief, Blockschema, Sandtisch. c) Geograph. Skizzieren: Bild der Landschaft, Kleinlandschaften, Tafelzeichnen, Skizzen, Einführung in die Schulheimatkarte. d) Übungen zur Siedlungskunde u. Wirtschaftsgeographie: Haustypen (Grundrisse u. Modelle), Dorf- u. Stadtanlage, Bevölkerungsbewegung in graphischen Darstellungen, Güteraustausch, Verkehr u. Schiffahrt. e) Meteorolog.-astronom. Übungen: Luftdruck, Feuchtigkeit, Wärme, Winde, Wetterkarte; Kurven u. Übersichten der wechselnden meteorolog. Erscheinungen. f) Wissenschaft u. method. Literatur. g) Lehrwanderungen u. geograph. Sammlungen.

VI. Auf Hochschulen: Die Hochschule hat in erster Linie die Studierenden zu Wissenschaftlern, die Geographen also zu sittlich reifen, kritisch denkenden u. scharf beobachtenden Jüngern der E. zu erziehen, die stets zwischen gesicherten Tatsachen der E. u. dem Problematischen in ihr zu unterscheiden wissen, die geographisch denken können. Sie dient zugleich auch zur Vorbereitung auf den Beruf als Lehrer; sie muß den künftigen Geographielehrern die Auffassung u. den Wissensstoff vermitteln, den sie später zu lehren haben. Sie kann nicht Rücksicht nehmen auf den Lehrplan eines einzigen deutschen Landes, sondern muß die Bedürfnisse aller Staaten im Auge behalten. An jeder Hochschule ist möglichst in 4jähr. Kursen das ganze Wissensgebiet der E., also allgem. E. u. Länderkunde, zu lehren. Restlos kann freilich die E. auf keiner Hochschule gelehrt werden; vielmehr wird je nach der bes. Kenntnis u. Neigung bald dieses, bald jenes Wissensgebiet bevorzugt. Bes. wichtig ist, einen Überblick über große Erdräume zu geben, z. B. vergleichende Darstellung einzelner Klimazonen u. einzelner Imperien. Die Studierenden müssen einen fortlaufenden Kursus von Übungen erledigen, in welchem sie sich selbst betätigen. Die Herstellung von Skizzen u. Wandkarten ist zu üben. Für mindestens 2 Semester sind zahlreiche Exkursionen in die Umgebung zu veranstalten, die Heimat teils ihrer selbst wegen zu studieren, teils als Beispiel für andere Landschaften. Auf größeren Exkursionen wird der Blick für andere Landschaften u. ihre geograph. Zusammenhänge geöffnet. Diese Exkursionen müssen in möglichst verschieden gestaltete Landschaften — Alpen, Mittelgebirge, Flachland, Küste usw. — gemacht werden. Dabei lerne der künftige Lehrer, Wanderungen fruchtbar für die Schüler zu gestalten. Endlich hat die Hochschule neben der Behandlung dieser Gebiete auch die große Aufgabe der Pflege der geograph. Wissenschaft u. der Heranbildung geograph. Forscher zu erfüllen. — Zu fordern ist noch eine umfassende *Weiterbildung* des E.lehrers. Entsprechend dem Charakter der E. als Beobachtungs- u. Raumwissenschaft wird die hierzu nötige Bildung u. das umfangreiche Wissen in erster Linie erworben durch Studienreisen im eigenen Lande u. im Auslande. Hierzu müssen Mittel bereit gestellt werden. — Die *Techn. Hochschulen* übernehmen fast alle ähnl. Aufgaben für E. wie die Universitäten. Doch betonen sie ganz besonders die Pflege der Wirtschaftsgeographie, namentlich das Verkehrswesen u. den Handel. An mehreren Techn. Hochschulen ist bereits erreicht worden, daß die Studierenden nach 4jähr. Besuch derselben das Staatsexamen für E. ablegen.

Geographische Vereine gibt es in den meisten Großstädten, z. B. in Berlin seit 1828, in Darmstadt seit 1845, in Frankfurt a. M. seit 1836, in München seit 1869, in Stuttgart seit 1882, in Wien seit 1855, in Zürich seit 1888, in London die Royal Geographical Society seit 1830. — 1871 fand in Antwerpen der 1. Internat. geograph. Kongreß statt; der 2. (in Paris, 1875) war schon von allen Kulturstaaten beschickt. Seit 1881 versammelt sich, gewöhnlich alle 2 Jahre, der Deutsche Geographentag (1929 der 23.). Der 1910 gegründete Verband deutscher Schulgeographen zählte 1929 3512 Mitglieder.

Geographische Zeitschriften: A. Petermanns Geograph. Mitteilungen mit 200 Ergänzungsheften u. vielen Karten (seit 1855); Geograph. Jahrbuch (1866 von E. Behm gegr.); Gothaisches Jahrbuch für Diplomatie, Verwaltung u. Wirtschaft (1930, 167. Jhrg.); Ztschr. der Gesellschaft für E. in Berlin (seit 1840); Geograph. Ztschr. (seit 1895, ausgezeichnet); Ztschr. für Geopolitik; Ztschr. der Gesellschaft für E. in Berlin (seit 1866); Deutsche geograph. Blätter (der Bremer Geograph. Gesellschaft) (seit 1877); Geograph. Anzeiger, Ztschr. des Verbandes deutscher Schulgeographen (seit 1899,

unentbehrlich); Mitteilungen des Reichsamts für Landesaufnahme; Ztschr. für Geopolitik (seit 1924).

Schrifttum: Zu A. II.: 1. M. Walter, Die topograph. Karte 1:25000 (H. 1 [²1918], 4 u. 8 [1924] der geograph. Bausteine); M. Eckert, Die Kartenwissenschaft. Forschungen u. Grundlagen zu einer Kartographie als Wissenschaft (I 1921, II 1925, III in Vorb. [Hauptwerk, einzig in der Literatur]); R. Fox, Das Meßtischblatt als Grundlage für das Verständnis im Kartenlesen (Mitteilungen des Reichsamts für Landesaufnahme, 1926); E. Oppermann, Einführung in die Kartenwerke der Landesaufnahmen (³1917); H. Hechenberger, Die Einführung von Landschulkindern in das Verständnis der Landkarten, in: Die Quelle, Jhrg. 77, H. 5, S. 476—479, H. 6, S. 570—573; H. Praesent, Bibliograph. Übersicht der deutschen Schulwandkarten (1928); W. Geisler, Das Bildnis der Erde. Ein Leitfaden u. Praktikum der gesamten Kartenwissenschaft (1925). — 2. H. Haack, Studium am Globus (H. 9 der geograph. Bausteine [1915]); A. Mang, Wie lese ich vom Globus? (Erläuterungen zu A. Mangs Neuem Erdglobus [1910]). — 3. Winke für Schaffung eines Reliefs bieten u. a.: P. Wagner, Methodik des e. U.s I (²1925); E. Oppermann, Der e. U. in Volksschulen (1925) 51 f.; A. Scheer, Relief, in: Geograph. Anzeiger, Jhrg. 28, H. 7, S. 229 f. (1927); E. Kalischer, Das Wenschow-Relief im U. (1927); — 4. F. Lampe, Das Lichtbild im geograph. U., in: Der Bildwart, Jhrg. 1927, S. 151—160; F. Wagner, Bildanalyse u. Bildauswertung. Ein Beitrag zur arbeitsschulmäß. Ausgestaltung des e. U.s, in: Die Arbeitsschule, Jhrg. 41, H. 10, S. 449—458 (1928). — 5. A. Gürtler, Das Zeichnen im e. U. H. 3: Fremde Erdteile (1929). — 6. J. J. Egli, Nomina geographica (²1893, Hauptwerk); J. W. Nagl, Geograph. Namenkunde (1903); W. Sturmfels, Etymolog. Lexikon deutscher u. fremdsprachl. Ortsnamen (1925); E. Oppermann, Geograph. Namenbuch. Erklärung geograph. Namen u. Aussprachebezeichnungen. Nach Ländern geordnet (²1908, 3. Aufl. in Vorb.); B. Eberl, Die bayr. Ortsnamen als Grundlage der Siedlungsgeschichte (2 Tle., 1926).

Zu B.: W. Behrmann, Berücksichtigung der Lehrpläne der höheren Schulen im Hochschulunterricht, in: Geograph. Anzeiger, Jhrg. 28, H. 8, S. 254—259 (1927); H. Wagner, Lehrbuch der Geographie (Bd. 1 [3 Tle.] ¹⁰1920/23), nach Seite der Länderkunde jetzt ergänzt durch: Allgem. Länderkunde der Erdteile (7 Tle.), hrsg. von W. Meinardus (1928 f.); A. Supan, Grundzüge der phys. E., hrsg. von E. Obst (2 Bde., ⁷1927/30); — Deutsche Schulgeographie, hrsg. von H. Lautensach (3 Tle., ¹⁵1930); Das Erdbild der Gegenwart, hrsg. von W. Gerling (3 Bde., 1926 f.); E. v. Seydlitzsche Geographie, I. Deutschand (1925), III: Außereuropäische Erdteile (1927); Allgem. Länderkunde, begründet von W. Sievers, neu hrsg. von H. Meyer (7 Bde., z. Tl. ³1928 f., Bd. 8 in Vorbereitung); A. Hettner, Grundzüge der Länderkunde (2 Bde., I ⁴1927, II ³1926); Forschungen zur deutschen Landes- u. Volkskunde (1885 f., Bd. 27: 1929); K. Sapper, Allgem. Wirtschafts- u. Verkehrsgeographie (1925); O. Krümmel, Handbuch der Ozeanographie (²1911); J. Walther, Geologie der Heimat (³1926); — Geologie von Deutschland (⁴1927); E. Haase, Die Erdrinde (⁴1922); E. Kayser, Lehrbuch der Geologie (4 Bde., I u. II ⁸1923, III u. IV ⁷1923/24); — Abriß der allgem. u. stratigraph. Geologie (⁵1925); S. Newcomb, Astronomie für jedermann (⁵1929, hrsg. von R. Schorr); S. Passarge, Erdkundl. Wanderbuch (2 Bde., 1921/22); W. Ule, Das Deutsche Reich (²1925); G. Braun, Deutschland (²1926 f.); J. Tischendorf, Hilfsbücher für den geograph. U. II (²⁶1925); H. Harms, E. in entwickelnder, anschaul. Darstellung (I: Vaterländ. E. [¹⁶1924], II: Länderkunde von Europa [¹²1927], III u. IV: Außereuropäische Erdteile [²⁻⁵1925/30]); P. Wagner, Methodik des e. U.s (2 Bde., ²1925/26, unentbehrl. Hauptwerk); B. Clemenz, Methodik des geograph. U.s (²1909); A. Hettner, Die Geographie, ihre Geschichte, ihr Wesen u. ihre Methoden (1927); Neue Beiträge zur Methodik des e. U.s, hrsg. von L. Helmer u. H. Kaindlstorfer (1929); Der Geographie-U. an den höheren Lehranstalten, in: Bayr. Blätter für das Gymnasialschulwesen, Bd. 60 (1924), H. 1; A. Geistbeck, Method. Handbuch der Geographie, bearb. von W. Blos I (1925); Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, hrsg. von H. Richert (⁷1927); P. Knospe, Neue Ziele u. Wege des e. U.s (²1925); — Arbeitsstoffe zur E. (1927); — E. in der Arbeitsschule (³1925); H. Harms, Fünf Thesen zur Reform des geograph. U.s (⁷1921); K. Diwald, Behelfe für den geograph. Arbeits-U. auf genet. Grundlage, H. 1 (1928); J. Wagner, Arbeitsschulmäßige Lehrweisen im e. U., in: Die Arbeitsschule, Jhrg. 41 (1926), H. 7/8, S. 333—348; K. Haushofer, Allgem. polit. Bildung u. E. als ihre Grundlage, in: Die Quelle, Jhrg. 77 (1927), H. 5, S. 476—479, H. 6, S. 570—573; A. May, Entwicklungsgeschichtl. Wirtschaftsgeographie in Volks- u. Berufsschule, in: Neue Bahnen, Jhrg. 37, H. 11, S. 411—417; O. Graf, Der Sinngehalt des geograph. U.s über Deutschland, in: Schule u. Wissenschaft, Jhrg. 1926, H. 3, S. 98—111; K. Bausenhardt, Die Verwendung von Tagesneuigkeiten im geograph. U., u. Die Behandlung des Auslanddeutschtums im geograph. U. von A. Scheer (1928); O. Krimmel, Erdkundl. Museumsbesuche, in: Päd. Warte, Jhrg. 33, H. 17, S. 867—870.

Erdkundliche Jugendschriften. Die Jugendschriften sollen zur Belebung u. Ergänzung des U.s dienen u. den Schüler in den Stand setzen, daß er in häusl. u. freiwilliger Arbeit selbständig Wissensstoff herbeiträgt u. sein Wissen vertieft u. abrundet. Die e. Jugendschriften können ein plast. Kulturbild übermitteln; in vielen erzählenden Darstellungen heben sich das Landschafts- u. das Kulturbild recht deutlich hervor: so ist ihr e. Gewinn bedeutend; ein großer Teil der Schülerbücherei ist daher auch e. Inhalts. Rein geograph. Schilderungen sind aber bei der Jugend wenig beliebt; sehr dagegen Reiseberichte u. -schilderungen. «Die Sucht nach Fremdem u. Abenteuerlichem ist psychologisch erklärlich u. bei fast allen Kindern, bes. bei Knaben, zu beobachten» (P. Knospe). Daraus erklärt sich der große Absatz von K. Mays Schriften. Man gebe daher dem Schüler Reiseberichte von Sven Hedin, Nansen, Amundsen, Filchner, B. Villinger («Die Arktis ruft!») u. a. in die Hand. Mehrere Sammlungen von e. Jugendschriften enthalten wertvolle Kapitel aus Meisterwerken: Schaffsteins Grüne Bändchen; Wolgasts Quelle; Hillgers Deutsche Jugendbücherei; Bunte Bücher (Reutlingen, Enßlin u. Laiblin). Auch Brockhaus' Buchreihen: Alte Reisen u. Abenteuer; Reisen u. Abenteuer. *E. Oppermann.*

Erfolg u. Mißerfolg.

[E. = Erfolg.]

Unter E. versteht man die aus den Handlungen eines Menschen sich ergebenden Wirkungen, insofern sie eine Verwirklichung der Absichten ihres Urhebers bedeuten. Psychologisch ist der E. eine Zielvorstellung für unser Handeln. *O. Lipmann* unterscheidet demgemäß bei den gewöhnl. Zielhandlungen Triebhandlungen u. E.handlungen, innerhalb der Willenshandlungen Tatwillen u. E.willen. Entsprechend ergeben sich 2 Typen, der des Tatmenschen u. der des E.menschen. Jener interessiert sich für das Handeln an sich, dieser nur für das Ergebnis seines Handelns.

I. Als Erziehungsfaktor: Die Bedeutung des E.s für die Willensbildung betont *Lindworsky*, indem er das erfolgreiche Handeln als Ziel der allg. Willensbildung hinstellt. Seine Anweisung lautet: «Mache das erfolgreiche Handeln zu einem subjektiven Wert für den Zögling u. sorge dafür, daß dieser subjektive Wert ihm stets vor die Seele tritt, wenn er ihn braucht.» Die Analyse des erfolgreichen Handelns ergibt vier Teilfaktoren: gut überlegen, sofort anfangen, bei der Sache sein u. Ausdauer gegenüber den Schwierigkeiten u. Ablenkungen.

Die Wichtigkeit des E.s für das Lernen hat *Koffka* entwickelt. Im Mittelpunkt des Lernproblems steht die Frage nach dem Zustandekommen der jeweils *ersten* Leistung, da diese sich als ein ausschlaggebender Faktor für das spätere Lernen erweist (E.problem). In der Ethik muß der Begriff des E.s mit Vorsicht gebraucht werden. Bei dem Hinblicken nach dem E. werden häufig die Mittel nicht gebührend beachtet. Aber selbst bei sittl. wertvollen Mitteln kann ein lediglich auf E. eingestelltes Handeln Bedenken erregen (E.moral, Pragmatismus).

II. Als Problem der Pädagogik: In der Pädagogik spielt von alters her die Frage nach der Möglichkeit, den Grenzen, den Ursachen des erzieherischen u. unterrichtl. E.s u. Miß-E.s eine grundlegende Rolle. Je nach der Stellung zu der Theorie des *Nativismus* oder *Empirismus* wurden diese Fragen verschieden beantwortet. Die empirisch basierte Pädagogik war immer von einem starken E.soptimismus beseelt (18. Jahrh.); umgekehrt führte die nativistisch eingestellte Pädagogik zu einem lähmenden Pessimismus u. Fatalismus in Sachen des erzieherischen u. unterrichtl. E.s. Bezeichnend dafür war der Erbpessimismus der naturwissenschaftlich gefärbten Psychologie u. Pädagogik des 19. Jhrh.s. Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart steht im großen u. ganzen auf dem Standpunkt des *Sternschen* Konvergenzprinzips. Dieses sieht in der Entwicklung des Kindes ein enges Zusammenwirken von angeborenen u. erworbenen Faktoren. Damit ist eine — wenn auch durch die Erbmasse mehr oder weniger eingeschränkte — E.möglichkeit in Bildung u. Erziehung gewährleistet. Dazu kommt ein weiterer E.faktor, auf den unter den neueren päd. Psychologen vor allem *O. Tumlirz* mit Nachdruck hinweist: die Selbstbildung. Nicht übersehen darf man die Suggestivkraft der Erziehung u. des Erziehers u. die Tatsache, daß der E. erzieher. Maßnahmen häufig erst nach Jahren u. Jahrzehnten in die Erscheinung tritt (Latenzzeit des E.s). Bes. bei der relig. Erziehung läßt sich häufig diese Erscheinung beobachten (Augustin). Die Ursachen des E.s oder Miß-E.s in Bildung u. Erziehung sind außerordentl. mannigfaltig; sie können begründet sein in der Eigenart des Zöglings wie in der Persönlichkeit des Lehrers, in der Methodik des Unterrichts wie in der Behandlung des Schülers.

III. Pädagogische Auswertung: Für den Lehrer u. Erzieher ist es oft heilsam, zu fragen, ob überhaupt Erziehungs- u. Lehr-E. (wenn ja, in welchem Umfange u. in welcher Hinsicht, wie weit proportional den Einwirkungen) vorhanden ist. Bei Miß-E. werde er sich klar darüber, welche andere Beeinflussung stärker war als die seinige. Vielleicht stößt er gar bald auf übersehene, unerwartete, noch nicht oder nicht mehr vorhanden geglaubte, geheime Mit- oder vielmehr Gegenerzieher. Bei E. dürfen wir bei all der berechtigten Freude nicht die andern Faktoren, die mithalfen, vergessen. Bei Miß-E. halten wir ernste Gewissenserforschung, ohne aber, nachdem wir das Unsere getan, in der Arbeit zu erlahmen. — Eine Feststellung des E.s oder Miß-E.s über Prüfungen u. Zeugnisse hinaus (selbst bei den mannigfachen mögl. Täuschungen) ist trotz ihrer Schwierigkeit ein dringendes Erfordernis. Jede Erziehung, nicht bloß Knabenerziehung, ist ein Wagnis; u. dieses Wagenmüssen ist umso drückender, als sich leicht die Gewißheit über E. oder Miß-E. erst nach Jahren offenbaren wird.

In des Erziehers u. Lehrers Hand sind all die jungen, schon bestimmten, aber doch noch bestimmbaren Menschenkinder gegeben. Wie diese Knospen einst blühen werden, ihren Duft, ihre Farbe, das schaffen die geheimen Kräfte, die in ihnen walten. — Es ist ihr eigener Saft, der zur Entfaltung treibt. Aber wir Lehrer u. Erzieher können dem Bäumchen den Ort auswählen, der Schutz u. Gedeihen verspricht, können es hegen u. pflegen, Schädlinge fernhalten u. die notwendige Nahrung von außen ihm zutragen. Die Frucht ist nicht unser Werk; wir sind ja nur Werkzeuge u. Stellvertreter, Auslesende, Umformende, Darbietende.

Schrifttum: O. Lipmann, Psychologie für Lehrer (² 1928); J. Lindworsky, Willensschule (³ 1927); K. Koffka, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung (² 1925); W. Hartnacke, Die Begrenztheit des mögl. Bildungs-E.s, in: Die höhere

Schule im Freistaat Sachsen, Jhrg. 5, H. 10/11, S. 159—160; O. Tumlirz, Einführung in die Jugendkunde II ([2]1927); H. Reimann, Die Kinderzeichnung als E.skontrolle, in: Päd. Rundschau, Jhrg. 4, H. 10, S. 445—448; F. R. Preiswerk, Wie behandelt man Miß-E.e in der Schule? in: Ztschr. für psychoanalyt. Päd., Jhrg. 2, H. 8/9, S. 290—294; F. Parschau, Prüfung des Dauer-E.s der Schularbeit, in: Ztschr. für päd. Psychologie, Jhrg. 29, H. 7/8, S. 351—356. I. u. II. *A. Kießling.* III. *J. Spieler.*

Erholung u. Erholungsstätten.

[E. = Erholung.]

I. Erholung: Der in dem Wesen des organischen Stoffwechsels begründete Zyklus von Aufbau u. Abbau bedingt, daß jeder Arbeitsleistung eine E.spause früher oder später folgen muß. Diesem Rhythmus ist ebenso wie unser ganzes soziales Gefüge auch der Tages- u. Jahreslauf des Kindes unterworfen. Hier rächt sich eine Überspannung der Reservekräfte in Störungen der körperl. u. geistigen Entwicklung bes. schwer (vgl. Art. Ermüdung u. -smessung). Darum Pünktlichkeit im Wechsel von Arbeit u. E. namentlich in der Schule: Einflechtung von kurzen Haltungs- u. Atemübungen in den Unterricht u. Bewegungsviertelstunden, die, gründlich ausgenützt, besser sind als eine tägl. Turnstunde nach 5stündigem Aufenthalt in geschlossenem Raum (vgl. Leitsätze zur Körpererziehung usw. Mitteilungen des deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege [1928], Beiheft). Hierzu gehören auch die seit 1920 in großem Umfang in den Schulplan aufgenommenen Turnfahrten, Schülerausflüge u. Wanderungen. Wesentlich ist, den großen vitalen Bedürfnissen des Kindes in ausreichendem Maße zu entsprechen; daher Sorge für hinreichenden Schlaf (kein allzufrüher Schulbeginn für Schulanfänger), ausgiebige Belichtung, frische Luft u. Bewegungsmöglichkeit, gesunde Ernährung. Vieles ist leider wegen der Wohnungs- u. sonstigen Not bes. schwer durchführbar. Und so kommt es, daß namentlich in den letzten Jahren die Bestrebungen für Gesundheitspflege Hand in Hand mit den sonstigen Fürsorgemaßnahmen insbes. auch der E.sfürsorge besondere Beachtung gefunden haben. Nach den Feststellungen von *Wendenburg* haben wir im Reiche mit rund 700000 dringend beobachtungsbedürftigen Kindern im Alter von 6 bis 16 Jahren zu rechnen.

II. Erholungsfürsorge u. Erholungsstätten: Die E.sfürsorge zerfällt in eine örtliche u. eine auswärtige *(Verschickungsfürsorge)*. Anhänger beider Richtungen kämpfen z. Z. lebhaft um den Vorrang. Man scheint sich aber auf einer mittleren Linie zu einigen. Die örtl. E.sfürsorge ist bei richtiger Auswahl der Kinder häufig, aber nicht durchweg die billigere u. sozialpolitisch wichtigere, weil es nur mit ihrer Hilfe gelingt, die große Masse der Kinder zu erfassen u. planmäßig eine nachgehende Fürsorge durchzuführen. Sie sorgt vorbeugend durch Anlage von Spiel- u. Sportplätzen, Licht-, Luft-, Schwimmbädern, erholend oder heilend durch Tagesheime, Gymnastik usw. Den breitesten Umfang in der örtl. E.sfürsorge nehmen heute in Deutschland die Ferientagesspiele als billigste Art der E. ein. Berlin hat z. B. während der Sommerferien 1927 auf seinen 12 Außenspielplätzen täglich fast 16000 Kinder betreut. Bes. wertvoll sind *Wald-(Freiluft-)Schulen* (bereits 1881 von Prof. Baginsky gefordert, Erstgründung 1904 von Charlottenburg), in denen die schwächl. Kinder für mehrere Wochen von morgens bis abends verweilen. Einzelne Waldschulen behalten die Kinder auch während der Nacht (Vermeidung der langen Heimfahrt u. der Schäden, die während der Nachtstunden in den engen häusl. Verhältnissen unausbleiblich sind). Den Übergang zur auswärtigen Fürsorge bilden *Schullandheime* (s. d.), die meist etwas weiter abliegen, als Internate eingerichtet sind, u. in denen eine bis mehrere Klassen für einige Wochen untergebracht werden. 1910 gab es 20 Schullandheime, 1928 etwa 180. Hamburg ist führend mit 37, davon 30 von Volksschulen. Auch *Ferienwanderungen* können gute Erfolge zeitigen. Ihre Durchführung wird durch die über das ganze Deutsche Reich verteilten *Jugendherbergen* (s. d.) wesentlich gefördert.

Bei den bisher erwähnten Formen der auswärtigen Fürsorge findet weniger der Gesundheitszustand des einzelnen als das Gesamtwohl einer größeren Schuleinheit Berücksichtigung. Der Aufenthalt im Schullandheim soll der E.sbedürftigkeit vorbeugen. Zur E. des in seiner physischen Entwicklung bedrohten Kindes, also zur Vorbeugung einer Erkrankung, sind die Einrichtungen der Verschickungsfürsorge zu nennen. Für diese fällt ins Gewicht: Klimawechsel, Wechsel der psychischen Eindrücke, Wechsel des päd. Milieus, Spezialanstalten. Voraussetzung ist die Belegung nur guter, ärztlich u. päd. ausreichend versorgter Einrichtungen. Familienunterbringung hat sich nicht bewährt. — Für alle E.sfürsorge ist wichtig die Beachtung nötiger Gesichtspunkte der Auswahl u. der Verteilung. Die größeren Städte verfügen z. T. bereits über eine umfangreiche Organisation unter Leitung der Gesundheitsbehörde, oft unter Mitwirkung priv. Wohltätigkeit (z. B. Frankfurter Ferienheimgesellschaft). An Hand einer Kartothek werden die Kinder überwacht, in kranke, gesundheitlich gefährdete u. erholungsbedürftige eingeteilt. Dementsprechend sollen die Kinderheime gruppiert werden in *Kinderheilstätten*, *Kindergenesungsheime* u. *Kinder-E.sheime* (spezialisierte E.s- u. Heilfürsorge). Unter letzteren sind bes. auch die sog. meist unter Ausnutzung früherer Truppenübungsplätze eingerichteten *Kinderdörfer* zu erwähnen. Sie verdanken ihre Entstehung

der Initiative der Groß- u. Industriestädte, die in vorbildlich hergerichteten Lagern ihren erholungsbedürftigen Kindern einen hygienisch u. sittl. einwandfreien Landaufenthalt bieten wollten. Da hier Ärzte u. Pädagogen (Wohlfahrtspfleger, -pflegerinnen, Ordensschwestern) in systemat. Weise zusammenarbeiten, werden die Gefahren des Massenbetriebes weitaus aufgewogen. Die wirtschaftl. Verbilligung ermöglicht die Verschickung großer Massen. Frankfurt a. M. konnte in 1 Jahr 9000 Kindern Landaufenthalt in idealer Weise gewähren. (Kinderdörfer: Wegscheide bei Bad Orb im Spessart [1700 Kinder], Zossen bei Berlin [2000 Kinder], das Senne- [600 Betten] u. das Munster-Lager in der Lüneburger Heide [1100 Betten], ferner Staumühle am Teutoburger Wald, Heuberg in Baden, Marienruh bei Würzburg. Auskunft: Reichsbund der deutschen Schullandheime, Hamburg, Haideweg 21.) Unbedingt anzustreben wäre die Angliederung besonderer Abteilungen für Kleinkinder u. Jugendliche an bereits bestehende Schulkinderheime bzw. die Umstellung ganzer Anstalten auf diese Sonderaufgaben. Über alle Heime orientiert das Reichsverzeichnis, das vom *Verein Landaufenthalt für Stadtkinder* ([2] 1928) herausgegeben worden ist, sowie die von den einzelnen Spitzenverbänden herausgegebenen Zusammenstellungen der ihnen angeschlossenen Anstalten (z. B.: 5. Wohlfahrtsverband, Reichsverband der kath. Anstalten für Kindergesundheitsfürsorge, Innere Mission). Hier sind auch einleitend bemerkenswerte organisator. Fragen erörtert. Verband evang. Kindererholungsheime u. Kinderheilstätten, Berlin-Dahlem, Zietenstr. 24.

Schrifttum: Ztschr. für Schulgesundheitspflege u. soziale Hygiene, Jhrg. 42 (1929); H. Gerlich, Zehn Jahre Landaufenthalt für Stadtkinder, e.V. (1928); Beiträge zur Kinder-E.s- u. -Heilfürsorge, hrsg. von B. Weltring (1927); R. Gralka, Gegenwartsprobleme der Kindergesundheitsfürsorge unter bes. Berücksichtigung der Tuberkulosebekämpfung im Kindesalter, in: Jugendwohl, Jhrg. 17, H. 5 (1928); — Über häufige Fehler bei der Heimfürsorge mit Vorschlägen zur Verbesserung der Produktivität der Kindergesundheitsfürsorge (1927); Die Wegscheide. Blätter für Erziehung u. Jugendkunde, hrsg. von A. Jaspert u. W. Polligkeit. H. 1: A. Jaspert, Die Kinderstadt Wegscheide (1922); E. Goossens u. B. Weltring, Grundfragen der Kinder-E.s- u. -Heilfürsorge (1925); K. Behm, E.fürsorge (1926); M. Baum, Beiträge zur planmäßigen Ausgestaltung der E.sfürsorge für Kinder u. Jugendliche (1928); Das Schullandheim. Vorträge u. Anregungen der Berliner Tagung vom 6. u. 7. X. 1925, hrsg. vom Zentralinstitut für Erz. u. Unterr. (1926); Christiansen, Das Schulheim (1927); W. Döpel, Kinder-E.sstätten in Thüringen (1928); P. Richter, Die organisierte kath. Kinder-E.s- u. -Heilfürsorge in Deutschland (1928); Zehn Jahre Lehrlings-E.sfürsorge (Wien 1928); Kinder-E.sheime u. -Heilstätten im Rahmen der Gesundheitsfürsorge. Vorträge (1928). *K. Iscmann.*

Erkenntnistheorie u. Pädagogik.

[E. = Erkenntnistheorie.]

I. Erkenntnistheorie: Logik u. E. (Erkenntnislehre, Noëtik) sind die Disziplinen, in welche die Philosophie als Wissenschaftslehre zerfällt. Während die Logik von den Denkinhalten oder Gedanken nur als solchen handelt, prüft die E. ihr Verhältnis zu den von ihnen erfaßten Gegenständen. Sie untersucht nämlich den Geltungswert formal richtiger Erkenntnis für die Bestimmung von Gegenständen. Daraus ergeben sich mehrere Fragen:

1. Die Lösung genannter Aufgabe setzt bereits voraus, daß wir überhaupt etwas zu entscheiden imstande sind. Schlechthin wird dies geleugnet vom Skeptizismus (in seiner strengen Form von *Pyrrhon* von Elis, † gegen 270, u. *Timon* von Phlius, † 241 v. Chr., begründet). Die Möglichkeit absoluter Wahrheitserkenntnis bestreitet auch der gegenwärtig einflußreiche Relativismus. Die Wahrheit hält er für eine von bestimmten Voraussetzungen abhängige, darum bedingte u. beschränkte. *Psychologistisch* setzt er die Wahrheit in Abhängigkeit von der angeborenen psychischen Struktur des Menschen, läßt sie nur für Wesen einer bestimmten geistigen Organisation gültig sein *(Th. Gomperz, B. Erdmann)*; *historistisch* läßt er das, was wahr ist, mit den verschiedenen Kulturepochen wechseln; *soziologistisch* hält er das geistige Leben für bloßen Reflex des gesellschaftl. Lebens *(K. Marx)*, *biologistisch* die Wahrheit für Produkt biolog. Selektion *(G. Simmel)*. Nur das, was wirksam, zweckmäßig, lebensfördernd ist, läßt der aus Amerika u. England verbreitete *Pragmatismus (John Dewey, W. James, C. F. S. Schiller,* vorher schon *Nietzsche)* gelten. Die sog. *Als-Ob*-Philosophie *(H. Vaihinger)* lehrt, daß wir, unfähig die Wirklichkeit zu erkennen, uns durch zweckmäßige Fiktionen helfen, d. h. die Dinge betrachten, *als ob* sie so wären, wie wir sie denken.

2. Wird aber die Auffassung vertreten, daß wahre Erkenntnis nicht von vornherein ausgeschlossen ist, so kann die E. an die Lösung ihrer Hauptaufgabe, des Geltungsproblems, herantreten. Der Erkenntnisgegenstand wird stets als etwas dem erkennenden Subjekt *Gegenüberstehendes* (Transzendentes, Transsubjektives) aufgefaßt. Es fragt sich daher: a) ob die Transzendenz dem Gegenstand auch unabhängig vom erkennenden Subjekt oder nur als Objekt der Erkenntnis zukommt. Der Idealismus läßt keine für sich seiende Körperwelt bestehen. In seiner *subjektiven* Form *(Konszientialismus)* läßt er alles Seiende nur als Inhalt des einzelnen individuellen oder eines allgem. Bewußtseins *(Berkeley, Fichte, Schuppes* Immanenzphilosophie, Empiriokritizismus von *R. Avenarius* u. *E. Mach)* gelten. Der *objektive* Idealismus läßt das Seiende in allgem. Gedanken, Begriffen aufgehen, welche von den individuellen Subjekten unabhängig für sich bestehen u. diesen erst später zum Bewußtsein kommen *(Hegel)*. Verbindung beider Richtungen in der «Marburger Schule» *(Cohen)*. Der von *Kant* begr. Phänomenalismus unterscheidet bei den Gegenständen der Erfahrungswissenschaften zwischen dem vom Bewußtsein unabhängigen *Ding an sich* u. seiner *Erscheinung*, d. h. dem Ding, wie es sich unserem Bewußtsein darbietet. Die Existenz des Dinges an sich wird nicht geleugnet, wohl aber dessen Erkennbarkeit.

Nach dem Realismus gibt es nicht nur ein vom Bewußtsein unabhängiges Seiendes, sondern dieses ist auch bestimmbar. Handelt es sich nicht um die selbständige Existenz von Außen- u. Innenwelt, sondern um die Realität des Allgemeinen, so bildet das Gegenstück des *Realismus* nicht der Idealismus, sondern der Nominalismus. In beiden Fällen ist beim Realismus eine extreme u. eine gemäßigte Form zu unterscheiden.

3. Wird Außen- u. Innenwelt auch außerhalb bloßen Vorgestelltwerdens als existierend anerkannt, so fragt es sich weiter, ob sie auch bestimmbar sind. Während der Positivismus, der nur das «Gegebene» (Positive) als bestimmbar erblickt, u. *Kants* Kritizismus das Überschreiten der Erfahrungsgrenzen verbieten, hält der Realismus, den Kategorien des Denkens, insbes. der der Kausalität transsubjektive Geltung beilegend, die Erkenntnis des An-sich-Seienden nicht prinzipiell für ausgeschlossen.

4. Gibt es wahre Erkenntnis, so ist noch ihr Ursprung festzustellen. Hier handelt es sich um eine psycholog. u. eine erkenntnistheoret. Frage, je nachdem gemeint ist, wie der einzelne Mensch zeitlich zu seinem Wissen gelangt, oder aber, auf welchem Elemente die Gültigkeit der Erkenntnis beruht. Beide Gesichtspunkte sind lange Zeit nicht geschieden worden. Der Rationalismus (Intellektualismus, Apriorismus) sieht das «reine» Denken, die bloße Vernunfttätigkeit (ratio) als alleinige Quelle des Wissens an (*Eleaten, Platon, Descartes, Spinoza, Leibniz, Wolff, Fichte, Schelling, Hegel, Cohen, Natorp*; nahestehend auch die von *Husserl* als Phänomenologie bezeichnete intuitionist. Richtung), der Empirismus *(Hume)*, in neuerer Zeit als Positivismus *(Aug. Comte, J. St. Mill)* verbreitet, dagegen die Empirie, die Erfahrung, in extremer Form der Sensualismus nur die äußere Erfahrung. Außerdem wird auch ein Dualismus der Erkenntnisquellen *(Aristoteles, aristotel. Scholastik*; in anderer Form *Kant)* angenommen.

II. Erkenntnistheorie u. Erziehungswissenschaft: Zwischen beiden bestehen wichtige Beziehungen:

1. Der Streit über die Möglichkeit fester Erkenntnis klingt in der Meinungsverschiedenheit weiter, ob es auf päd. Gebiet allgemeingültige Erkenntnis gibt.

Infolge des häufigen Wandels des Erziehungszieles wird für dessen Bestimmung vielfach der historistische Relativismus vertreten (z. B. *W. Dilthey*, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogik, 1888; *E. Stern*, Einleitung in die Pädagogik, 1922, S. 106 f.). Einer konkreten Formulierung oder Theorie des Bildungs- u. Erziehungsideals dürfte zwar kaum jemals Anspruch auf Allgemeingültigkeit zuerkannt werden, wohl aber gewissen Sätzen, die als Grundlage dafür in Frage kommen, so Gedanken religiöser, weltanschaulicher, ethischer, sozialer Art.

Von Erziehungsmitteln sind manche Bildungsinhalte allgemeingültig, so die mathemat. Sätze infolge ihrer Denknotwendigkeit. Wo eine empirisch-induktiv zu erfassende Wirklichkeit in Frage kommt, kann es sich bestenfalls nur um empirische Allgemeingültigkeit, vielfach auch um geringere Grade von Wahrscheinlichkeit handeln. Auf dem Gebiet des Organisatorischen wird vieles, weil durch Ort, Zeit, Volk bedingt, nur relative Bedeutung haben.

Die experimentelle Psychologie, Jugendkunde strebt jedenfalls nach (empirischer) Allgemeingültigkeit.

Der pragmatist. Standpunkt veranlaßt zu radikaler Unterschätzung des theoret. Wissens, verleitet dazu, das «Schulwissen» als wertlos zu erachten, da die Allgemeinheit davon keinen Nutzen habe *(J. Dewey)*.

2. Die idealist., die Realität eines transsubjektiven Seienden leugnende Denkweise drängt, den Gedanken der Selbsterzeugung der gesamten Erkenntnis bes. zu betonen u. zum Fundament des päd. Systems zu machen *(Fichte, Natorp)*.

Auf den Gegensatz von Nominalismus u. Realismus geht in letzter Linie der Streit zwischen Individual- u. Sozialpädagogik zurück *(Nietzsche; Hegel, Natorp)*.

3. Die Frage der Grenzen der Erkenntnis fließt in der päd. Literatur praktisch mit der ihres Ursprungs zusammen.

Das psychologische Problem des Ursprungs ist von größter Wichtigkeit für die *Didaktik*. Eine Beantwortung, u. zwar im empirist. Sinn, erfährt es durch den seit Comenius in der Pädagogik vertretenen Satz, daß von der Anschauung auszugehen ist.

Das erkenntnistheoret. Problem des Ursprungs liegt der Frage, wie die Pädagogik *systematisch* aufzubauen ist, zu Grunde. Die *empirist.* Richtung sieht sie als reine Erfahrungswissenschaft an u. will sie auf (emp.) Psychologie, Biologie u. Soziologie gestützt wissen (z. B. *A. Stadler, J. R. Kretschmar, P. Bergemann*); von theolog., apriorisch-ethischer u. metaphys. Orientierung will man nichts wissen. Die ausgesprochene *rationalist.-deduktive* Gestaltung des Erziehungsplans findet sich verhältnismäßig selten (in der Gegenwart am ehesten bei *Natorp*). Schließlich werden *beide* Erkenntnisquellen, Empirie u. Denken, in Betracht gezogen *(O. Willmann)*. Der Gedanke, die Pädagogik in einen spekulativen u. einen empirischen Teil zu zerlegen, wobei jener das Erziehungsziel, dieser die Erziehungsmittel zu behandeln hätte, liegt schon bei *Herbart* vor.

III. Erkenntnistheorie u. Bildungs- u. Erziehungspraxis: Über die erkenntnistheoret. Problematik der päd. Ziellehre u. Objektlehre hinaus ist unseres Erachtens noch nirgends der Versuch gemacht worden, auch prakt. Bildungs- u. Erziehungsfragen in ihrer Gesamtheit u. im einzelnen einmal unter erkenntnistheoret. Gesichtspunkte zu behandeln. Abgesehen von der freilich auch notwendigen Gewöh-

nung will doch alles Bilden u. Erziehen eben durch das Tor der Erkenntnis hindurch zu Bildungsgütern hinführen, um aus der Auffassung der darin verborgenen Werte den Jugendlichen zu entsprechendem Sein u. zu konsequentem Handeln aus diesem Sein heraus zu bringen.

Erkenntnistheoretisch wäre einmal der Frage nachzugehen, zu welchen praktisch-didaktischen Konsequenzen die verschiedenen E.n hinführen, welche Forderungen hieraus für die Gesamtdidaktik wie auch für die Methode der einzelnen Unterrichtsfächer erwachsen.

Schrifttum: Eine allgemeine u. prinzipielle Prüfung des Verhältnisses zwischen E. u. Päd. bietet bisher nur A. Schneider, Einführung in die Philosophie unter Berücksichtigung ihrer Beziehungen zur Päd. I (1927): Allgemeines, E. — Dort S. 37 ff. Zusammenstellung der sonstigen erkenntnistheoret. Literatur; hier sei nur noch auf G. Hagemann, Logik u. Noëtik, vollständig neu bearbeitet von A. Dyroff ([11 u. 12] 1924), hingewiesen. *A. Schneider.*

Erlebnis u. Erlebnispädagogik.

[E. = Erlebnis.]

I. Entwicklung: 1. E. (mhd.: geleben; ahd.: gilebên) ist ein nachdrückl. Erleben gegenüber dem bloßen Leben (Grimms Wörterbuch III [Leipzig 1862]). Die tiefsten Wurzeln des päd. E.begriffes liegen in der metaphys. Wendung des abendländ. Geistes zum Naturalismus, der in der Natur die fruchtbare Mutter aller Bildungen sah, die Bildung selbst als ein *Sein* verstand (Giord. Brunos eroico furioso). Der E.begriff als solcher tritt erst bei *Dilthey* (s. d.) in den Mittelpunkt des Denkens, u. etwa seit 1910 beginnt dessen plötzl. Ausbreitung in der Pädagogik. Dilthey ist sichtlich getragen von der großen Welle der Lebensphilosophie, angefangen von *Schopenhauer-Nietzsche* bis zu *Bergson* u. *Simmel*, dem *Pragmatismus* u. *Biologismus:* E. ist eine Realität, unmittelbar als solche auftretend, ohne Abzug innegeworden, nicht gegeben u. nicht gedacht, vor allem wirklich beim Religiösen, Künstler u. Philosophen (E. u. Dichtung, 1906). Der gleiche Gedanke liegt den «Lebensformen» u. der «Psychologie des Jugendalters» von *E. Spranger* (s. d.) zu Grunde. Ebenso geht von Dilthey die Neubegründung der Geisteswissenschaften, insbes. der Kunst, der Religions- u. Geschichtswissenschaft auf die Trias: E.-Ausdruck-Verstehen aus, die so stark auf die Pädagogik der Gegenwart gewirkt hat. Also E.-Begriff: Das erste ist das Leben, als reine Aktualität gefaßt; das zweite ist dessen Vereinzelung im Einzelmenschen; das dritte die Objektivation durch den einzelnen, als dessen Ausdruck die Begriffe entstehen. Bei Aristoteles ist dagegen das erste das in der Erfahrung gegebene Objekt; dieses ergreift der Mensch in seinen Begriffen, aber ohne dessen Objektivität aufzulösen; vielmehr wird diese in einem weltüberlegenen subjektiven Geistesleben unzerstörbar verankert.

2. Das Eindringen des E.prinzips in die einzelnen Unterrichtsfächer begann nachhaltig mit der Wende des Jahrh.s, zuerst auf den Kunsterziehungstagen (1901 ff.): Alle Form soll Ausdruck eines Innern, Seelischen sein. Von da drang das Prinzip in den *Zeichenunterricht (Kerschensteiner, Cicek);* in den *Schreibunterricht (Kuhlmann* u. *Sütterlin);* folgenreicher für den *Aufsatz (Jensen* u. *Lamszus*, 1910); in die dramat. *Schulspiele, Musik* u. *Körpererziehung (Jöde).* Bei diesen Ausdrucksfächern handelt es sich methodisch um die Verwertung des Objektivationsdranges, das Erlebte in Formen ausströmen zu lassen. Bei den objektgebundenen Fächern ist die Fähigkeit des Kindes, den betr. Stoff zu erleben, Voraussetzung. Das führte zu einer kritischeren Einstellung, doch auch zu immer stärkeren Forderungen vom E.prinzip aus zuerst auf dem Gebiete der *Kunstbetrachtung*, dann der *Geschichte* (*Kohlrausch*, schon 1818; *Th. Litt*, 1918), der *Sprache* (schon *Hildebrand*, dann *Linde*), *Heimat-*, *Erd-* u. *Deutschkunde.* Hier muß das Kind das Objekt zuerst «erleben» (wobei «E.hilfen» gewährt werden), dann den «Ausdruck» sehen u. schließlich aus dem Erleben heraus «verstehen». Auf dem Gebiete des *Rel.-U.s* zeigen sich Gegensätze: Reiner Aufbau auf das Erleben des Kindes (*Kabisch*, ähnlich die Bremer Lehrer), Anbieten u. Zeigen der religiösen Werte (nach *Schleiermacher*, *Niebergall;* neuestens unter den Katholiken *Bergmann*), E. als gefühls- u. wertbetonte, persönlich gefärbte Erfahrung (*Guardini*, *Wunderle*, *Schiele* u. a.). In all diesen Formen wird das E.prinzip zumeist nur methodisch gewertet; in der E.schule u. in der Siedlungsschule tritt dagegen das metaphys. Prinzip Bildung = Sein, verwirklichtes Sosein *(Scheler)* rein in die Erscheinung: Schule ist Bewußtmachen der E.se des Kindes *(Jöde, Entschiedene Schulreformer).*

II. Begriffliches: 1. Die Unklarheit über Inhalt u. Begriff des E.ses wird behoben durch eine geschichtl. u. experimentelle psycholog. Untersuchung. Das Neue Testament kennt die innige Beziehung von Erkennen u. Leben, Weisheit u. Leben (Mt 11, 25 ff.; Jo 7, 17; 17, 3; 1 Kor 2, 4). Dazu kommt die augustinische fruitio Dei bono studio bonisque moribus, die Etymologie von sapientia = sapere, das patiens divina (Pseudodionysius); die Verwendung der Ausdrücke sentire, gustare, experiri bei *Bernhard von Clairvaux. Bonaventura* spricht von dem religiösen Menschen als dem vir desideriorum (Daniel), dem religiösen E., das nemo scit nisi qui accipit (Itiner.). *Thomas v. A.* weiß, daß der Beginn des Glaubensaktes in affectione est, u. spricht von einer cognitio experimentalis Dei. Bei aller Verwendung sinnfälliger Ausdrücke (Aug., Conf. 10, 27; Bonav., Brev. 5, 6) tritt die intellektuelle objektgetragene Grundlage der E.se rein zu Tage. Erst in der Reaktion auf das diskursive Denken der Aufklärung verwischt sich die Intellektgrundlage im Begriff, u. der vage Ausdruck Gefühl drängt sich vor: *Goethe* gefühlsmäßig betonte Aneignung, *Kant* unausgewickelter Begriff, *Schleiermacher* u. *Schopenhauer* Gefühl, *Fries* Ahndung, *Ritschl* Wertfühlen, *Otto* Intuition u. Divination.

2. Im psycholog. Experiment schied 1912 *Th. Haering*, mit bes. Einstellung auf das Wert-E., die Lust-Unlustempfindung als das entscheidende Merkmal des Wert-E.ses aus u. unterschied als Gruppen die ökonomisch-hedonischen, die moral., log. u. ästhet. Wertungen. Wesentlich tiefer gingen die Untersuchungen *Girgensohns* 1921 über den seelischen Aufbau des religiösen Erlebens. *W. Gruehn* führte 1924 die Forschungen Girgensohns weiter.

— Das Ergebnis leidet unseres Erachtens leicht an einer Verallgemeinerung: Der zentrale Faktor alles Erlebens ist der Ichakt der Beziehung zum Objekt; ebenso wesenhaft ist das Objekt, das gedanklich erfaßt werden muß (ohne daß dies immer ein diskursives Denken erfordert), weil ohne diese Erfassung der Ichakt der Bezugnahme leerläuft; endlich ist der Ablauf des E.ses durch die vorhandenen individuellen Bezugssysteme bestimmt.

III. Die Psychologie des Erlebnisses zeigt gemäß den Untersuchungen von *Gruehn* als Kernpunkt des E.ses den Aneignungsakt. Dieser beginnt als Versenkung in das Objekt oder Ergriffensein durch dasselbe; der Höhepunkt, die Hingegebenheit an das Objekt, dauert, bis die Aktivität des Ich erschöpft ist; dann folgt ein Abklingen. Die Auswirkung des E.ses vollzieht sich vielfach unbewußt in Strukturveränderungen u. Determinationen des weiteren psych. Gesamtverlaufes im Ich, wobei es zu E.komplexen u. Wertsystemen kommt. Der Aneignungsakt selbst ist als Liebe oder Sympathie bzw. deren Gegenteil zu kennzeichnen. (Auch Diltheys neue Trias E.-Verstehen-Ausdruck berüchsichtigt zu wenig die Objektgebundenheit des E.ses u. das gedankl. Moment.) — Das E. auf den einzelnen Stufen der kindl. Entwicklung ist noch kaum untersucht; die allgem. Entwicklungsforschung gibt einige Anhaltspunkte. Auf der untersten Stufe (Einheit mit der Welt) strömt das Kind unbefangen in unbegrenzter Plauder- u. Darstellungslust alles aus, was in ihm ist. Auf der 2. (Reifezeit, Bruch zwischen Ich u. Welt) folgt die Scheu des Erwachenden vor dem Offenbaren seines Innern. In der 3. soll der in sich neu gesicherte Mensch frei u. bewußt der Welt sich gegenüberstellen. — Bezüglich der Typen ergeben sich aus Gruehn auch für die Kinder folgende Formen: Einfache Aneignung bzw. Ablehnung eines Wertes, Aneignung auf Grund eines Wertewissens (unpersönlichste Form), Wertung auf Grund von erarbeiteter Einsicht (die wertvollste), reine Lust-Unlustwertung, Willenswertung usw. Am häufigsten sind die Mischformen, jedoch mit Vorherrschen *eines* Faktors. — Für die Frage: Welche Objekte können vom Kinde auf den einzelnen Stufen erlebt werden? geben *Sprangers* Lebensformen nur eine Systematik der menschl. E.felder überhaupt, aber naturalistisch begründet; die Versuche von *Karsen, Gaudig, Tepp* u. a., die E.-schule aufzubauen, sind kritisch gesehen nur erst ein unsicheres Tasten. Dabei muß grundsätzlich dem Objekt die Eigengesetzlichkeit u. systemat. Führung gewahrt werden. — Die bildende Kraft des E.ses ist noch nicht genügend untersucht. Das E. als einziger Erziehungsfaktor ist unmöglich, weil in erster Linie das Objekt bildet. Dagegen können die E.kreise des Kindes Ausgangspunkt für den Aufbau der Unterrichtsstufen werden, wie auch für die Gestaltung der einzelnen Unterrichtseinheit, aber so, daß die E.objekte den E.inhalt bilden u. die wirkl. Lebenszusammenhänge das Ziel.

IV. Erlebnispädagogik u. -schule: Soll das *E.prinzip* päd. fruchtbar gemacht werden, so muß es gleichzeitig die beiden Seiten des E.ses in Betracht ziehen, das E. als Aneignungsakt eines Ich u. die Objektbedingtheit des E.ses.

Das erste bedeutet als Reaktion gegen die einseitig verstandesmäßige Aufklärung u. die bloße Methode des Unterrichtens die Weckung des geistigen Ich beim Kinde, aber auch eines geistigen Tiefensehens. Es sind vor allem die Werte, allgemein gesprochen eben die Ichbeziehungen, welche von den Akten der Liebe, der Sympathie, der Teilnahme erschlossen werden. Sie wurzeln zutiefst in den der ratio unzugängl. Gründen der Seele, u. insofern hat das E. durchaus Geschenkcharakter: wessen seelisches Auge blind ist, der sieht einfach jene geistigen Tiefen nicht (offene u. verschlossene Einstellung). Weil es aber auslösende Ursachen gibt, so kann man das Kind je nach seinem Typus auf das E. vorbereiten. Die wertvollste Auslösung ist die gedanklich fundierte, weil sie zuerst zum Objekt hinführt. Die andern sind sekundär. Auch für den Akt selbst ist zu beachten, daß das gedankl. Element das wesenhafte ist, daß Lust-Unlustgefühle, Vorstellungen, Empfindungen, auch bloße Willensbeziehungen nur als Auslösungen oder Hilfen oder Begleiterscheinungen zu gelten haben. Weiterhin ist die rational-diskursive Durchdringung des gedankl. Elementes sekundär, wenn auch notwendig, weil nur so die vorläufige intuitive Einsicht geklärt, kritisch geprüft u. einem größeren Gedankenkomplex einverleibt werden kann. Dabei ist die Grenze des rationalen Durchdringens wohl zu beachten, weil sonst das Kind dem Oberflächensehen überantwortet wird. Die Auswirkung des Aktes vom einfachen Willensentschluß bis zur Strukturveränderung u. Determination des seelischen Ablaufes oder der Ausdruck verbindet sich in Arbeit, Übung u. Gewöhnung zu Aufnahmesystemen, welche für ähnl. E.se habituell werden. Dabei wirkt die Arbeit erlebnisvertiefend, weil sie Selbsttätigkeit, also Ichakt ist; Übung u. Gewöhnung schaffen Stimmungs- oder Einstellungskomplexe. An sich kann alles dem Kinde zum E. werden, auf den fortgeschrittenen Stufen der kindl. Entwicklung sogar die philosoph. Frage als die eigentl. Frage nach dem Warum u. Woher der Gesetze u. Existenz, welche die Wissenschaft einfach voraussetzen muß.

Die andere Frage betrifft das Objekt der Aneignung oder des E.ses. Die psycholog. Untersuchungen über das Wert-E. zeigen genügend klar, daß die metaphys. Theorie des Erlebens bei *Dilthey*, *Scheler* u. der *E.schule* nicht haltbar ist. In Wirklichkeit ergeben die Forschungen klar eine ursprüngl. Dualität von Objekt u. Subjekt, wobei das Objekt primär u. eigenständig

ist. Die gegenständl. Welt der Werte u. des Seienden steht dem menschl. Geiste gegenüber als etwas, das der Mensch befragen u. so sich aneignen muß, ohne daß doch das Objekt in seiner Eigenständigkeit verwischt wird. Aus dieser Eigenart des Objektes erklärt sich auch das geistige Tiefensehen im Menschen: Das Objekt ist zwar intellektuell oder logisch, so daß es dem menschl. Geiste konform ist, aber niemals mit dessen rationalen Erkenntnismitteln auszuschöpfen.

Aus der Eigenständigkeit des Objektes ergibt sich die weitere Folge, daß nicht das Ich die Sachen formt, sondern *die Sachen oder Werte formen das Ich*. So ist die Beziehung des Ich zu den Objekten genau abgestuft, je nach dem größeren oder geringeren Anteil, den das Ich an den Sachen gewinnen kann. Da stehen in vorderster Linie, vom Ich aus gesehen, die gestaltenden Fächer, gewöhnlich Ausdrucksfächer genannt: Kunst, Zeichnen, Aufsatz, Musik u. Körpererziehung. Auch hier ist nicht zu vergessen, daß es Gedanken sind, welche ausgedrückt werden sollen. Neben diesem gedankl. Element treten am E. die subjektiven Momente der Lebensintensität, der Gefühlsbetonung, der individuellen Bedingtheit u. des Ausdrucksdranges in den Vordergrund. Die subjektive Tätigkeit ist am stärksten betont. In 2. Linie folgen die nacherlebenden Fächer: Kunstwerk einschließlich der Dichtung, Geschichte, Sprache, Heimat-, Erd- u. Volkskunde, Rel.-U. Das Objekt hat einen geistig geformten Ausdruck gefunden, das Verstehen muß denselben erschließen, damit das Ich ihn sich völlig aneignen kann. Also Reihenfolge, bes. im Rel.-U.: primäre Aneignung eines Objektes, Verstehen, völlige Aneignung (Nacherleben), Ausdruck. In 3. Linie folgen die rein objektgebundenen Fächer: Mathematik u. Naturwissenschaften. Das Objekt hat eine derart eigenwillige Form, daß dem Kind ein Nacherleben unmöglich ist. Es kann trotzdem ein inneres Verhältnis zu ihnen gewinnen, wenn dasselbe auch nur sekundär ist; sei es von dem Gedanken der Arbeit her, oder — erziehlich weniger wünschenswert — im Sinne von *Bacons:* Wissen ist Macht, was der heutigen Technik zu Grunde liegt.

Als letzte Folge zeigt sich unmittelbar die verschiedene Abstufung in der Rangordnung bzw. der bildenden Kraft der Objekte. Es sind die gedankl. Gehalte, welche in ihrer mehr oder weniger innigen Beziehung zum aufnehmenden Subjekt formend wirken. Das Nähere sagt die experimentelle Forschung. Demnach stehen an erster Stelle die religiösen Objekte. Nur hier kommt es zu stärksten u. reinsten Schwingungen des Ichaktes, zu rückhaltlosester Ichbeteiligung der Gesamtpersönlichkeit; es gehört zum Wesen des religiösen E.ses die Neuschöpfung von Synthesen zwischen den höchsten Persönlichkeitswerten überhaupt u. der Gesamtpersönlichkeit des einzelnen in der Form der Aneignungsakte. An zweiter Stelle stehen die ethischen Werte, die jedoch nicht in gleichem Maße die Gesamtpersönlichkeit erfassen. Erst dann folgen die ästhet. Objekte, weil bei vorwiegender aktueller u. Gefühlswertung die fiktive Art der Bestimmtheit vorherrscht. An unterster Stelle stehen die rationalen Werte, weil sie die unpersönlichsten sind. Mathemat., naturwissenschaftl. Kenntnisse u. ihre Verwendung in der Technik haben am wenigsten bildende Kraft. Ihnen nahe scheinen die rein gestaltenden Fächer zu stehen, doch abgestuft nach den Gedanken, welche zum Ausdruck kommen sollen. — Das alles entspricht den allg. Erfahrungen.

V. Erlebnisunterricht: Die *päd. Methode des E.ses* muß dem Verlaufe des E.ses entsprechen. Das erste Stadium ist ein aktives Einfühlen oder ein passives Aufnehmen. Dem entspricht päd. die Herstellung der E.lage des Kindes als Vorbereitung oder Einstellung (s. d.) mit einem entwicklungsgemäßen Objekt. Die Forschung zeigt, daß dasselbe Objekt auf höherer Entwicklungsstufe des Kindes neue u. fruchtbare Ansatzpunkte offenbart (konzentr. Kreise). Der Höhepunkt des Erlebens als zweites Stadium fordert päd. die Hinführung des Gedankens, des Wertausdruckes oder des Gegenstandes überhaupt an das Kind zum Sichhingeben, Aufgehen u. Verstehen, damit das Kind in möglichster Selbsttätigkeit den Gegenstand verstehe u. sich zu eigen mache — der wichtigste Teil der päd. Arbeit. Als eigene päd. Stufe muß die Theorie oder die logisch geschlossene Erfassung des Objektes hervorgehoben werden, um den Gegenstand in seiner Eigenständigkeit genügend zu zeigen u. dem wirkl. Leben als dem Zielpunkte der Schule gerecht zu werden. Dies bedeutet eine gewisse Versachlichung des Ichaktes, eine Befreiung des Ich von seinen Schranken. Die 4. Stufe ist der selbständige sachgerechte Ausdruck des Gegenstandes mit den Mitteln des einzelnen Ich. Die letzte, päd. kaum mehr faßbare Stufe ist das Abklingen des E.aktes u. der durch die logische Gliederung des Verständnisses ermöglichte organ. Einbau in das Wertsystem des Ich zur Struktur der Gesamtpersönlichkeit. — Objekt, Arbeit am Objekt u. dadurch Stiftung von starken Ichbeziehungen sind die Tragsäulen der E.pädagogik.

Schrifttum: Außer den im Text genannten Namen vgl. bes. W. Dilthey, Das E. u. die Dichtung ([10] 1929); K. Girgensohn, Der seelische Aufbau des religiösen Erlebens (1921); W. Gruehn, Das Wert-E. (1924); W. Neubert, Das E. in der Päd. ([2] 1929; hier bes. reiche Literatur); M. Scheler, Die Formen des Wissens u. die Bildung (1925); G. Wunderle, Das religiöse Erleben (1922); J. Engert, Studien zur theol. Erkenntnislehre (1926); J. Lehrl, Zur Grundlegung der Schule des E.ses, in: Jahrb. d. österr. Leo-Gesellschaft (1926); H. Witzig, E. u. zeichnerisches

Gestalten (Zürich 1926); H. Bohnstedt, E.unterricht u. Deutschkunde (1927); W. Lehmann, Der E.gedanke u. seine päd. Auswertung (1927); E. Walker, Das musikal. E. u. seine Entwicklung (1927); G. Kneisel, Das bildende E. Zur Entwicklung des E.begriffs innerhalb der Geisteswissenschaften u. der Päd., in: Die Erziehung, Jhrg. 1 (1925/26), H. 10/11, S. 492—502; R. Gürtler, Triebgemäßer E.unterricht ([3]1929). *J. Engert.*

Ermüdung u. Ermüdungsmessung.

[E. = Ermüdung.]

I. Begriffliches: Jede länger fortgesetzte Tätigkeit zeigt nach anfängl. Steigerung ihres Ertrags allmählich eine immer deutlicher werdende Abnahme desselben (Abspannung, Mattigkeit) u. endet schließlich in völligem Versagen. Das ist die Wirkung der E., d. h. der Abnahme der Leistungsfähigkeit (Arbeitsdisposition) infolge der Arbeit. Diese Wirkung ist, mag die Arbeit eine geistige oder eine körperliche sein, immer doppelseitig, eine Beeinträchtigung der geistigen ebenso wie der körperl. Funktionen.

II. Physiologisches: Die zu Grunde liegenden physiolog. Vorgänge sind ihrerseits wieder zweifacher Art. Bei der Verbrennung der durch das Blut den Muskeln u. Nerven zugeführten Nahrung unter Zutritt von Sauerstoff entstehen Verbrennungsprodukte, von denen die Kohlensäure (Kohlendioxyd) durch die Lungen ausgeschieden wird, die nicht so flüchtige Milchsäure aber u. das saure phosphorsaure Kali als sog. E.sgifte im Körper bleiben u. sich ausbreiten. Wird dieses auch Kenotoxin genannte E.sprodukt einem nicht ermüdeten Tiere eingespritzt, dann zeigen sich alsbald alle Symptome der E. (Ranke, Mosso, Verworn, Chlopin). Das von *Weichardt* gewonnene Gegengift, Antikenotoxin, könnte bestenfalls jene Gifte unwirksam machen u. die warnenden Symptome zum Verschwinden bringen, etwa wie Tee, Kola, Kaffee u. dgl., würde aber die andere gefährlichere Wirkung der E. nicht aufhalten, den Aufbrauch der arbeitenden Substanz, des Fettes, des Muskels u. dgl. (Verworn). Die Erholung (s. d.) besteht im Ausscheiden der E.sgifte u. Nachschaffen der aufgebrauchten Stoffe.

III. Symptome: Diese zwei physiolog. Grundvorgänge sind äußerlich nicht sichtbar, wohl aber ihre Symptome. Zunächst die physiologischen, wie Zunahme u. bei geistiger Arbeit Verflachung der Atemzüge, Beschleunigung u. Verflachung des Pulses durch Veränderung des Blutdruckes, Erhöhung der Temperatur im arbeitenden Organ (heißer Kopf) u. ähnl. Erscheinungen, die aber nicht immer eindeutig sind u. sich nicht exakt genug messen lassen, um als Maßstab der E. verwendet werden zu können. Psychische oder subjektive Symptome sind bekanntlich Abnahme der Arbeitslust (man wird der Arbeit «müde»), Nachlassen der Empfänglichkeit für Reize, der Aufmerksamkeit u. der Denkfähigkeit, Gleichgültigkeit, Verstimmung, Reizbarkeit, Widerwille gegen weitere Arbeit, schließlich nach manchen Schwankungen völliges Nicht-mehr-können. Die Unmöglichkeit, diese nur dem ermüdenden Subjekt bewußten Zustandsänderungen exakt zu messen, macht auch sie für eine wissenschaftl. Messung der E. unverwendbar. Sie sind aber wertvolle Warner. Besser zu fassen sind die Veränderungen der Arbeitsleistung. Die Bewegungen des Körpers werden langsamer, unsicherer, schwächer, bis sie ganz versagen. Die geistigen Leistungen verlieren unter mancherlei Schwankungen an Qualität u. Quantität. Da diese Veränderungen der Arbeitsleistung auch von andern als dem arbeitenden Subjekt allein beobachtet werden, sind sie objektive Symptome der E. Sie haben den Vorzug, mehr oder weniger genau gemessen werden zu können.

IV. Ermüdungsmessungen: Die geistige E., die E. für geistige Arbeit, auf die wir uns beschränken werden, wird sowohl durch körperl. wie durch geistige Tätigkeit herbeigeführt. Auch diese, die uns vor allem interessiert, hat gemäß der Doppelnatur des menschl. Organismus physiolog. Wirkungen. Die physiolog. Methoden sind es, die die Minderung der physiolog. Leistungsfähigkeit zum Maßstab nehmen für die Minderung der geistigen Leistungsfähigkeit. In der *Dynamometermethode* wird die jeweils noch vorhandene Leistungsfähigkeit gemessen durch die jeweils noch mögl. Zahl der Zusammendrückungen des Dynamometers (Kraftmessers), eines Stahlbügels, der mit der Hand zusammendrückbar ist. Die *Ergographenmethode* mißt sie durch die Anzahl der mit einem Finger noch ausführbaren Hebungen eines Gewichtes. Der erstmals von *Mosso* konstruierte Apparat, in den Unterarm u. Hand eingespannt sind, schreibt die Zahl u. Höhe der Hebungen auf; daher *Ergograph* (Arbeitsschreiber). Beide Methoden sind schon für E. durch Muskelarbeit wenig verlässig u. erst recht unverlässig für E. durch u. für geistige Arbeit. Nicht viel verlässiger ist die *Taktiermethode*, das in Amerika sehr beliebte Tapping, wobei die mit der wachsenden E. abnehmende Zahl von z. B. Dreitaktschlägen durch Drücken auf einen registrierenden Taster mit Bleistiftpunkten oder -strichen auf Papier das Maß gibt. Viel mehr Wert haben die psycholog. Methoden, welche zum Maßstab geistige Leistungen nehmen. Sie sind zweierlei Art. Man läßt die Versuchsperson eine der geistigen E.sarbeit *ungleiche geistige* Arbeit von kurzer Dauer ausführen oder eine ihr mehr oder weniger *gleiche* Probearbeit (Stichprobe) machen. Die *ungleichartigen* Probeleistungen (Tests) verwendet die *Testmethode*. Die beliebteste ist die von *Griesbach* eingeführte *Ästhesiometermethode*. Zwei Spitzen, deren Abstände leicht geändert u. genau gemessen werden können (Ästhesiometer = [Haut-]Empfindungsmesser), werden an einer empfindlichen Körperstelle (Griesbach nahm das rechte Jochbein) angesetzt. Je müder die Versuchsperson ist, um so größer muß der Abstand (die Raumschwelle, entdeckt von *E. H. Weber* 1834, benannt von *Fechner*) der Spitzen genommen werden, damit sie noch als zwei erkannt werden. Trotz mancher Mängel ist die Methode nicht unbrauchbar. Die Tatsache, daß mit der E. die Dauer psychischer Akte wächst, verwendet die *Reizwort-* oder *Reproduktionsmethode*, wo auf ein vorgesprochenes oder vorgezeigtes Wort

ein anderes zu reproduzieren ist. Ist diese nicht allzu sichere Methode nur im Laboratoriumsversuch verwendbar, so ist die von *W. Kammel* empfohlene *Kettenreaktionsmethode* — die sich an den Händen fassenden Versuchspersonen haben einen Druck der Hand von der ersten zur letzten weiterzugeben — in Schulen leicht anwendbar. Man kann aber die Probeleistung der E.sarbeit mehr oder weniger *gleich* machen, *Stichprobenmethode*. So mißt man die E. einer oder mehrerer Schulstunden durch eingeschobene kurze Diktate (erstmals *Sikorski* 1879), durch kurze leichte Rechnungen (erstmals *Laser* 1894), durch Vorsprechen u. sofortiges Niederschreibenlassen kurzer Zahlen-, Silben- u. Wörterreihen (*Gedächtnis-* oder *Diktiermethode*, erstmals *Ebbinghaus* 1897), durch sinngemäßes Ausfüllen eines lückenhaften Textes (*Kombinations-* oder *Ergänzungsmethode*, erstmals *Ebbinghaus* 1897), Anmerken bestimmter Buchstaben in einem Textblatte (erstmals *Oehrn* 1889), endlich durch eine Verbindung mehrerer Verfahren. Tiefer führt in die Gesetzmäßigkeiten der Arbeit u. E. ein die *Methode der fortlaufenden Arbeit*, die Beobachtung der sich stetig ändernden Qualität u. Quantität des in der stetig fortlaufenden Arbeit selbst Geleisteten. So beobachtete erstmals (1891) *Burgerstein* den Verlauf (Arbeitskurve) einer Rechenstunde. *Kraepelin* (seit 1894) ließ mit Vorliebe längere Zeit addieren. Mit solchen u. ähnlichen, natürlich nur im psycholog. Laboratorium u. nur an Erwachsenen durchführbaren, aber der Schularbeit fernen Experimenten haben Kraepelin u. seine Schüler tiefe Einblicke in die Psychologie der Arbeit genommen u. durch diese sozusagen mikroskop. Methode, deren Ergebnisse natürlich nicht unverändert auf die Schularbeit übertragen werden dürfen, den Blick geschärft für die richtige psycholog. Deutung der makroskop. Messungsmethoden der päd. Psychologie, die mit Schülern u. einer größeren Anzahl von Versuchspersonen arbeiten.

V. Ergebnisse: Die E.smessungen bestätigten vielfach, was die Schul- u. Hauserfahrung schon gefunden hatte, brachten aber auch manch neue Erkenntnisse. Der E.sverlauf ist individuell verschieden, hier anfangs langsamer, dann aber rascher u. endlich jäher Abfall (konvexe Kurve), dort anfangs rasches Nachlassen, dann aber lang sich hinziehendes Sinken (konkave Kurve). *Grundtypen:* die Ermüdbarkeit ist abhängig von Alter u. Geschlecht, seel. u. körperl. Befinden, Begabung, Interesse u. Geübtheit, die sie verringert, von Art u. Tempo der Tätigkeit u. a. Die Pubertätsentwicklung erhöht sie bedeutend u. muß bei Arbeitsanforderungen möglichst berücksichtigt werden; weil sie bei den Mädchen erheblich früher einsetzt als bei den Knaben u. zudem tiefer eingreift, ist von ihrem Beginne an die Koëdukation u. Koinstruktion (s. d.), die ganz gleiche Behandlung aller fordert, als hygienisch nachteilig aufzugeben. Für die rascher u. die raschest ermüdenden Schüler sind Förder- u. Sonderklassen (s. jeweils d.) einzuführen. Die Lektionen müssen um so kürzer sein, je jünger die Schüler sind; für die ältesten sind im allgemeinen 50 Minuten das richtige Maß. Innerhalb der einzelnen Lektionen ist Lehrform u. Art der Beschäftigung zu wechseln, bes. bei jüngeren Schülern. Die Zahl der sog. wissenschaftl. Lektionen sollte bei den jüngsten täglich bis 4 (2 + 2), bei mittleren 5 (3 + 2), bei den ältesten 6 (4 + 2) nicht überschreiten. Der geteilte Unterricht ist dem ungeteilten vorzuziehen. Häusliche Aufgaben (s. d.) sind zur Einübung des Gelernten u. zur Entwicklung der Selbständigkeit nötig, sollten aber in den unteren Klassen nur bis 1, in den mittleren höchstens 2, in den obersten höchstens 3 Stunden beanspruchen. Ungünstig sind Tage nach Feiertagen u. längeren Pausen; am günstigsten Dienstag u. Mittwoch. Die in die Arbeit eingeschobenen kurzen Pausen verlangsamen den E.sprozeß. Sie müssen bei jüngeren Schülern häufiger u. länger sein. Die lohnendste Pause (s. d.) ist diejenige, bei der der Verlust an Arbeitsbereitschaft (Angeregtheit) am kleinsten, u. die Erholungswirkung am größten ist (*Kraepelin, Graf*). Arbeitswechsel hebt zwar die E. nicht auf, aber verlangsamt sie. Turnen bringt nicht Erholung, sondern starke E., hat aber die Erholung fördernde Nebenwirkungen. Jedes Fach, jeder Lehrer, jede Lehrmethode hat eine bestimmte durchschnittl. E.swirkung (E.swert, E.skoëffizient). Wird die E.swirkung nicht regelmäßig wieder durch Erholung (Ruhe u. Ernährung) aufgehoben, dann tritt Überarbeitung u. Überanstrengung, Überbürdung u. Erschöpfung ein. — Die Jugend ist zur Beachtung der warnenden Symptome u. zu rechtzeitiger u. richtiger Erholung zu erziehen.

Schrifttum: M. Offner, Die geistige E. (²1928, mit einer Übersicht über den gegenwärtigen Stand der E.sforschung u. einer Literaturzusammenstellung); eine Orientierung (bis 1914) gibt M. Lobsien, Die experimentelle E.sforschung (1914); R. Gaupp, E. u. Erholung (1920); zur Kritik vgl. W. Baade, Experimentelle u. krit. Beiträge zur Frage nach den sekundären Wirkungen des Unterrichts (1907).

M. Offner.

Ernährung.

I. Funktion: Stoffwechsel u. E. des Kindes nehmen gegenüber denen des Erwachsenen eine Sonderstellung ein. Wie der Erwachsene verwendet auch das Kind die mit der Nahrung aufgenommene Energie zu den verschiedensten Zwecken: zur Bestreitung der tägl. Arbeitsleistung (Muskel-, Drüsen- u. Herztätigkeit u. a. m.), zur Erhaltung der Körperwärme u. zum Ersatz des ständig Verlorengehenden (Haarverlust, Verlust an Schleim u. a. m.). Beim Kinde kommt dazu aber noch der Bedarf an energet. Material zum Aufbau neuen Körpergewebes, zum Wachstum. Das gilt vor allem für das jüngere, in seinen Bewegungen viel lebhaftere Kind im Spielalter, eine Tatsache, die bei der E. in dieser Lebensperiode unbedingt zu berücksichtigen ist. Zum Wachstum, das mit ständiger Zellvermehrung im Organismus einhergeht, gehört eine große Zahl von Baustoffen, die alle in der zugeführten Nahrung vorhanden sein müssen, damit sich physiologisch

zusammengesetzte Körpergewebe bilden können. Quantitativ kann die tägl. Nahrung noch so ausreichend sein, aber trotzdem ungenügend, wenn sie qualitativ unvollkommen, unzureichend ist. Bei der E. muß mithin dafür gesorgt werden, daß nicht nur — energetisch betrachtet — eine ausreichende Nahrung geboten wird, die die Nährstoffe (Wasser, Mineralbestandteile, Eiweiß, Kohlenhydrat u. Fett) in einem bestimmten Verhältnis zueinander enthält, sondern es muß auch sorgfältig auf die Qualität dieser Nährstoffe geachtet werden: die Nährstoffe müssen biologisch vollwertig sein, d. h. sie müssen als Bausteine alle die Stoffe enthalten, die zum Aufbau der Körpersubstanz u. zum physiolog. Ablauf der Lebensprozesse benötigt werden. Das gilt insbes. von den Eiweißstoffen, deren Moleküle je nach ihrer Herkunft qualitativ u. quantitativ aus ganz verschiedenen stickstoffhaltigen Bausteinen, sog. Aminosäuren, aufgebaut sind, die im physiolog. Geschehen nicht nur zum Aufbau des arteigenen Eiweißes der Zellen, Gewebe u. Organe verwendet werden, sondern auch zur Bildung lebenswichtiger anderer Stoffe (Fermente, Hormone usw.) herangezogen werden. Außerdem aber muß die Nahrung, wie neuere Forschungsergebnisse zeigen, auch noch sog. Ergänzungsnährstoffe, Vitamine, enthalten, die der Körper sich nicht selbst bilden kann, die aber für das Gedeihen im Entwicklungsalter von Wichtigkeit sind u. die Widerstandsfähigkeit gegenüber den Belastungen des tägl. Lebens, bes. durch infektiöse Krankheiten, erhöhen. Fehlen derartige Stoffe über eine gewisse Zeit in der Nahrung, so kommt es gerade beim Kinde, das diese Stoffe am ehesten benötigt, je nach der Natur des fehlenden Vitamins, zu Krankheitserscheinungen, Hypo- u. Avitaminosen (Rachitis bei Mangel an antirachit., Müller-Barlowsche Krankheit bzw. Skorbut bei Fehlen von antiskorbut. Vitamin).

II. Ernährungsordnung: Am ehesten wird man bei der Aufstellung einer Kostordnung den Anforderungen, die an eine vollwertige E. gestellt werden müssen, gerecht, wenn man dem Kinde eine möglichst vielgestaltige Nahrung gibt: je gemischter die Nahrung ist, mit andern Worten, je verschiedenartiger sie an Nährstoffen zusammengesetzt ist, um so geringer ist die Gefahr, daß ein Kind an diesem oder jenem lebenswichtigen Nährstoff Mangel leidet. Was nun die bei der E. in Frage kommenden Nahrungsmittel (= Gemenge von Nahrungsstoffen) betrifft, so sind zwei Gruppen voneinander zu unterscheiden: solche, die das Kind nur in beschränktem Maße genießen darf (Milch, Fleisch, Eier, Brot u. andere Gebäcke, Hülsenfrüchte u. Kochsalz; das sind, abgesehen vom Kochsalz, die wesentlichsten Eiweißspender unserer Nahrung) u. solche, die das Kind im allgemeinen nach Belieben haben darf, — soweit es die Verhältnisse des Darmes gestatten (grüne Gemüse, Salat, Kartoffeln, rohes Obst, Tomaten, Radieschen u. a.). Diese Nahrungsmittel besitzen nur in begrenztem Maße Nährstoffe, die dem Kinde natürlich durch ein Übermaß des Genusses schädlich werden können. Sie sind aber für die E. überaus wichtig, weil gerade mit diesen dem Organismus neben den lebenswichtigen Mineralbestandteilen die Vitamine zugeführt werden.

Der *Milchgenuß* muß mit zunehmendem Alter, entsprechend der vermehrten Zufuhr des mit Fleisch, Hülsenfrüchten, Eiern u. Brot zugeführten Eiweißes, eingeschränkt werden. Vom 7. Lebensjahre ab soll jedenfalls nicht mehr als $^1/_4$, höchstens $^1/_2$ l am Tage einschließlich der zur Zubereitung der Speisen benötigten Milchmenge gegeben werden. Diese Menge gestattet, daß das Kind andere, wichtigere Nahrungsmittel noch in hinreichendem Maße aufnehmen kann.

Was das *Fleisch* als den biologisch wertvollsten Eiweißspender angeht, so liegt kein Grund vor, dem Kinde diesen hochwertigen u. leicht verdaulichen Nährstoff vorzuenthalten. Auf jeden Fall ist eine mäßige Zulage zum Mittagessen vom 4. Jahre ab (etwa 30 g, als rohes Fleisch berechnet, mit Anstieg bis zu 100 g in der Pubertätszeit) eine wertvolle Ergänzung der Mahlzeit. Außerdem kann vom 5. Jahre ab zum Abendessen noch eine geringe Menge von Wurst ohne Bedenken gereicht werden. Die zweckmäßigste Zubereitung für das Kind ist schnelles Braten in Butter.

Trotzdem bes. das Eigelb wegen seines Gehaltes an Kalk u. Phosphor, Eisen, Lipoiden u. Vitaminen, vornehmlich Wachstumsvitaminen, ein sehr hochwertiges Nahrungsmittel ist, ist bei der Verwendung des *Eies* als Nahrungsmittel im Wachstumsalter Vorsicht geboten. Das gilt vor allem bei Kindern, deren Geschlechtsreife sich schnell entwickelt, weil evtl. durch das reichl. Eiereiweiß die Entwicklung in unerwünschter Weise gefördert wird.

Dem *Brot* kommt als einem überwiegend kohlehydratliefernden Nahrungsmittel, insbes. bei der E. des älteren Kindes, eine große Bedeutung zu; es wird aber in ernährungsphysiolog. Hinsicht meist zu wenig als Eiweißspender bewertet u. oft dem Kinde in zu großer Menge als Beikost gestattet. Wenn auch die Ansichten über die Art des Brotes auseinandergehen, so hat doch die E. mit kleiehaltigem Brot manche Vorzüge, die durch seinen Gehalt an Mineralbestandteilen (Kalk u. Phosphor) für die Zahnbildung u. seinen Zellulosegehalt (Reinigung der Zähne beim Kauen der Zellulose) sowie seinen Vitamingehalt bedingt sind.

Hülsenfrüchte sind als hauptsächlich kohlehydratliefernde Nahrungsmittel ihres relativ hohen Eiweißgehaltes wegen nur in beschränktem Maße dem Kinde zu geben. Ihr Eiweiß steht als pflanzl. Eiweiß allerdings an biolog. Wertigkeit dem Eiweiß der Fleischsorten nach u. wird außerdem vom Organismus auch weniger gut ausgenützt.

Das unsern Speisen als einziges Mineralsalz gewöhnlich zugesetzte *Kochsalz* ist in einer Menge von 0,05 g pro kg Körpergewicht u. Tag erforderlich, schon allein, weil aus ihm die für

die Verdauung notwendige Magensäure entsteht. Bei der küchenmäßigen Zubereitung der Speisen ist darauf zu achten, daß die in den Nahrungsprodukten enthaltenen Nährstoffe nicht geschädigt, denaturiert werden oder gar verloren gehen. Der häufigste u. schwerwiegendste Fehler ist das Abbrühen der Gemüse mit heißem Wasser u. die Nichtmitverwertung des Brühwassers, das gerade die lebenswichtigen Mineralbestandteile u. die Vitamine enthält.

Im allgemeinen entsprechen *5 Mahlzeiten* zu den gewohnten Tageszeiten den Bedürfnissen des Kindes. Mittag- u. Abendessen sollen die Hauptmahlzeiten bilden. Außerhalb dieser Mahlzeiten sollen auch keine Süßigkeiten oder gar Milch oder anderes gegeben werden. Vor allem ist auf Regelmäßigkeit in der Verabfolgung u. eine strenge Kostordnung zu achten, die zwangsläufig wohltätig auf Appetit u. Wohlbefinden wirken. Das Verweigern der Suppe durch die Kinder ist oft auf eine natürl. Abneigung gegen übertriebene Flüssigkeitszufuhr zurückzuführen. Geringe Mengen von Fleischbrühe begünstigen durch ihren Gehalt an Extraktivstoffen u. Nährsalzen die Absonderung der Verdauungssäfte.

Das *Getränk* des Kindes ist frisches Wasser. Übermäßige Flüssigkeitszufuhr disponiert leicht zur Aufschwemmung. Auf möglichst gutes Kauen u. Verdaulichkeit der Nahrung ist bes. zu achten. Da die einzelnen Nährstoffe sich bis zu einem gewissen Grade vertreten können u. der Nahrungsbedarf in den verschiedenen Altersstufen ein verschiedener ist, ist eine Angabe exakter Mengen der Nährstoffe für die E. bei dem heutigen Stande unseres Wissens nur schwer u. nur in Annäherungswerten möglich. Trotzdem sind auf Grund eingehender stoffwechselphysiolog. Versuche für die verschiedenen Altersperioden des Kindes E.svorschriften aufgestellt worden, die gewisse allgemeine Anhaltspunkte für die Aufstellung einer Kostordnung enthalten. Über die *Zusammenstellung der einzelnen Mahlzeiten* läßt sich zusammenfassend Folgendes sagen: Eine ausreichende Mahlzeit soll Eiweiß, Kohlehydrat u. Fett, außerdem aber Mineralbestandteile u. Vitamine enthalten; die Nährstoffe, insbes. die Eiweißstoffe, müssen biologisch vollwertig sein, d. h. sie müssen alle lebensnotwendigen Bausteine enthalten; in den Speisen müssen die Nährstoffe in einer zweckmäßigen Mischung enthalten sein, mit andern Worten, die Nahrung sei möglichst gemischt u. abwechslungsreich; jede einseitige E. ist zu verwerfen.

III. Ernährungslehre u. -kunde: Bei der Bedeutung, die der E. nicht nur im Kampf gegen die Säuglings- u. Kindersterblichkeit u. zur Verhütung von Krankheiten, sondern auch zur Hebung der phys. u. psych. Kraft des Menschen, zur Förderung der Volksgesundheit zukommt, ist eine Aufklärung über gesunde E. u. Nahrungsmittelkunde mit allen Mitteln zu erstreben. Ein Hauptträger dieser Arbeit ist die Schule im weitesten Sinne des Wortes. Dieser Aufgabe kann sie aber nur gerecht werden, wenn auf eine gründlichere Vorbildung der Lehrkräfte selbst durch fachwissenschaftl. ausgebildete «E.spädagogen» hingearbeitet wird. Im Unterricht hätte sich die Aufklärung im einzelnen — in den verschiedenen Schularten mehr oder weniger eingehend — zu erstrecken auf die Lehre vom Bau des menschl. Körpers, auf die Beschreibung der chem. Zusammensetzung der Nahrung u. ihrer spezif. Wirkung. Es müßten weiterhin die Körperfunktionen, insbes. die Aufgabe der Verdauung, des Stoffwechsels, die Drüsen u. deren Beeinflussung durch die Art u. Menge der zugeführten Nahrungsstoffe behandelt werden, wobei jede einseitige Stellungnahme zu nicht allgemein anerkannten E.sproblemen zu unterbleiben hätte. Die rein medizin. Fragen über Krankheitsentstehung u. Krankheitsheilung durch Diätetik sind dem Arzt zu überlassen.

Schrifttum: Größe u. Gewicht der Schulkinder u. andere Grundlagen für die E.sfürsorge, hrsg. vom Deutschen Zentralausschuß für die Auslandhilfe (1924); W. Müller, Methoden zur objektiven Beurteilung des E.szustandes beim Schulkind (Diss., 1923); Peiser, Über objektive Beurteilung des kindl. E.szustandes, in: Jahrb. für Kinderheilkunde u. phys. Erziehung, 95. Jhrg. (1921); Ziegelmayer, Die E.slehre in der Schule, in: Päd. Post, Jhrg. 7, H. 3; H. Winkler, E.skunde, 20 Zeichnungen mit Erläuterungen (1929). *P. Junkersdorf.*

Erwachsenenbildung.

I. Wesen: Unter Menschen sind wesentlich dreierlei Verbindungen möglich: 1. solche der Gewalt, deren Norm ist die Macht des Herrn auf der einen u. die *Furcht* des Sklaven oder Untertanen auf der andern Seite; 2. solche, die auf Erreichung äußerer Zwecke oder Wahrung äußerer Interessen abzielen u. dem individuellen Interesse des einzelnen der Verbundenen dienen (Zweckverbände). Ihre Norm ist die *Klugheit* als Fähigkeit, die gesteckten äußern Ziele zu erreichen; 3. solche, die auf dem Urgefühl der Gemeinschaft beruhen u. sich in der geistigen Sphäre sublimieren zu Bindungen der Ehrfurcht, Liebe, Treue u. des wechselseitigen Vertrauens, auch unter solchen, die nicht blutsverwandt sind. Ihr Sinn ist nicht der äußere Zweck, sondern der Mensch, der in der Betätigung der geistigen Qualitäten der Ehrfurcht, Liebe u. Treue erst zu seiner vollen Menschwerdung u. Gott-Ebenbildlichkeit gelangt. Norm der dritten Art von Bindungen ist das *Gewissen* u. der *Adel* der Menschenwürde, der sich selbst in Ehren hält u. sich nicht wegwirft um äußerer Zwecke willen, der Treue hält um der Treue willen, an die er glaubt. Wo Menschen im Banne solcher «sakralen» Bindungen einander begegnen, da ist Kultur; wo diese Bindungen fraglich geworden sind, spricht man von der Kulturkrisis; wo nur noch Bin-

dungen im Zweckverband sind, da ist kulturlose Zivilisation.

Der jugendl. Mensch lebt in den sakralen Bindungen von Familie, Heimat u. Volk naiv u. unbekümmert, u. primitives Volkstum lebt ebenso naiv u. unbekümmert in den Bindungen der Arbeitsgemeinschaft u. des Staates. Ihnen genügt, daß sie sich geführt, behütet u. betraut fühlen. Anders der mündige Erwachsene. Für ihn sollen die sakralen Bindungen bewußte Verantwortung bedeuten. Aus der Krisis des Pubertätsalters soll der Mann als der bewußte Träger der Verantwortung für die Familie hervorgehen, u. zwar der Verantwortung für die wirtschaftl. Seite der Familie so gut wie für ihre Zucht u. ihr geistiges Gepräge. So kann auch der Erwachsene Bürger der Gemeinde, Glied der Heimat, Glied der Arbeitsgemeinschaft, Glied des Volkes nur in dem Maße sein, als er in der bewußten Verantwortung für diese sakralen Werte steht u. von dem Gefühle der Verantwortung sich in seinem wirtschaftl., polit. u. geistigen Tun bestimmen läßt.

Man kann deshalb kurz sagen: E. ist Bildung zur Verantwortung des Vaters, des Bürgers in Gemeinde, Heimat u. Staat, u. zwar zu der dreifachen Verantwortung: für die wirtschaftl., polit. u. geistige Seite des Lebens. Muß bes. betont werden, daß verantwortl. Tun das entsprechende Können, sei es techn. oder wissenschaftl., zur Voraussetzung hat, u. daß E. sich nicht im luftleeren Raum vor Nur-Theorien oder -Ideen bewegen kann?

II. Notwendigkeit: Ist E. notwendig? In einer Zeit, die dem 20jährigen u. dem letzten Mann u. der letzten Frau aus dem Volke das Vollbürgerrecht zugesprochen u. damit die volle Mitverantwortung für Leben u. Zukunft des Volkes aufgebürdet hat, erübrigt sich eine Antwort auf diese Frage. Jugendliche kann der Bildner wohl anleiten zu mitverantwortl. Tun in der elterl. Familie, in der Heimatgemeinde unter Führung der Erwachsenen. Er kann ihnen auch ein zieml. Maß von Kenntnissen u. prakt. Können vermitteln. Aber an den Erwachsenen treten Lebensfragen heran, für deren Bedeutung u. Tragweite der Jugendliche noch kein Verständnis hatte. Er hat andere Hemmungen u. Schwierigkeiten zu überwinden als der Jugendliche. Er verlangt nach letzter, endgültiger Formung seines geistigen, sittl. Seins, nach Ausprägung seiner Weltanschauung, aber auch nach der ernsten Begegnung mit der anders gearteten Weltanschauung, damit in dieser Begegnung die eigene sich kläre u. festige. Während der Jugendliche in seinen Pubertätsträumen noch geistig jenseits der Wirklichkeit schwebte, muß der Erwachsene in ernstem geistigen Ringen sich diese Wirklichkeit erobern u. lernen, als Verantwortlicher darin zu stehen u. seine Funktion aus Ehre u. Freiheit auf sich zu nehmen u. handelnd u. leidend zu bejahen. Nur so kann dem verneinenden, hilflosen Radikalismus begegnet, anderseits aber auch die schöpferische Kraft geweckt werden, deren unser Volk in der Not seiner Gegenwart bedarf. Die E. stößt noch auf große Schwierigkeiten, wenn es sich bei ihr nicht um Vermittlung von Hochschulwissen an Arbeiter, Angestellte u. sonstige «geistig kleine Leute» handelt, nicht um ein geistiges Wegführen des Erwachsenen von der harten Problematik seines eigenen Alltags- u. Wirklichkeitslebens, sondern um die Überwindung der Ungeistigkeit u. Verantwortungslosigkeit dieses Wirklichkeitslebens.

III. Bildner: Woher sollen die Persönlichkeiten kommen, die diese Aufgabe klar sehen u. ihr gewachsen sind? E. ist geistiger Treudienst am Volk, also Beruf u. kein Spiel; sie fordert von dem Bildner Hingabe u. harte, strenge geistige Zucht. Sie ist eine Lebensaufgabe u. kein Pöstchen. Sie fordert den ganzen Menschen u. ist deshalb nichts für den Dilettanten. Sie fordert den, der sich nicht mit einem fertigen System über die Problematik des Lebens hinwegtäuscht, sondern unablässig damit ringt; den Suchenden u. nicht den Fertigen. Sie fordert den Pädagogen, d. h. den Menschen, der sich aus Ehrfurcht u. Liebe um tiefes Verstehen müht, der selbst bereit ist, umzudenken u. umzulernen, wo seine vermeintl. Selbstsicherheit erschüttert wird.

Eine andere Schwierigkeit ist das Fehlen einer Seelenkunde des Erwachsenen. Die Begegnung zwischen dem Bildner u. den Erwachsenen kann nicht mehr die gleiche sein wie zwischen dem Bildner u. unreifen, jugendl. Menschen. Unsere landläufige Vorstellung von Schule kann hier keine Anwendung finden. Ebensowenig unsere Vorstellung von der Begegnung im Vereins- u. Vortragssaal. Wenn heute unsere Psychologie in der Umbildung von einer naturwissenschaftl. zur geisteswissenschaftl. Disziplin begriffen ist, wenn wir heute schon ernstzunehmende Ansätze einer «Wissenschaft vom Menschen» sehen, die wiederum stark auf das Ursprünglich-Intuitive, auf die lebendige Idee statt der toten Abstraktion zurückgreift, so erhoffen wir davon wesentl. Hilfe für die «Andragogik», für die Wissenschaft der E.

IV. Form: Eine Form der E. wird allmählich gefunden: das Gespräch, sei es das Rundgespräch, sei es das Gespräch vor Zeugen. Wenn Menschen wieder miteinander sprechen könnten — nicht belangloses Biertischgeschwätz, sondern von ernsten Dingen, die als gemeinsame Not auf uns allen liegen; wenn einmal Menschen verschiedener Funktionen im Wirtschaftsleben, im Staatsleben u. im geistigen Leben wieder eine gemeinsame Sprache des Geistes fänden, sich wieder in der lebendigen Muttersprache finden u. verständigen könnten, jenseits alles toten Buchwissens u. aller Demagogenphrase, so wäre die Frage der E. auf gutem Wege. Vorläufig wird

noch viel in E. dilettiert; aber es geht doch wie ein Erwachen durch die Kulturmenschheit.

Der *Hohenrodter Bund* e.V. (Stuttgart, Hölderlinstr. 50) hat in Deutschland zuerst einmal dem Problem ins Gesicht gesehen. Er hat versucht, dem extensiven «Bildungs»betrieb die intensive Bildung gegenüberzustellen. Ihm bedeutet Bildung die Herausarbeitung der geistigen Gestalt. Er sucht nach den Gesetzen gestaltender Volksbildung (s. d.). Auf seine Anregung ist die «*Deutsche Schule für Volksforschung u. Erwachsenenbildung*» (Stuttgart, Hölderlinstr. 50) 1927 entstanden. Aufgaben: Wissenschaftl. Forschung auf dem Gebiet der E.; Gewinnung u. Schulung des volksbildnerischen Nachwuchses; Weiterbildung der in der Volksbildungsarbeit Tätigen; Berührung, Verbindung, Austausch mit den verschiedenen Berufs- u. Arbeitsgruppen u. den volksbildnerisch bedeutsamen Einrichtungen unserer Zeit. Die Schule sucht diese Aufgaben durch volkswissenschaftl. Forschungen u. durch Akademien, Lehrgänge, Schulungswochen, Freizeiten, Tagungen zu erfüllen. — Bücherei in Kiel (Dr. Flitner, Kiel-Hassee, Diesterwegstr. 16—24).

E. aber ist nicht nur ein nationales Problem. Soll zwischen den Kulturvölkern Friede sein, so müssen sie einander verstehen. Nur zwischen Verstehenden ist Verständigung möglich. Dieses Verstehen sucht anzubahnen der «Weltbund für E.» (Über Arbeiterbildung, Abendgymnasien u. Abendschulen s. jeweils d.)

Schrifttum: W. Picht u. E. Rosenstock, Im Kampf um die E. 1912—1926 (1926); E. Rosenstock, Andragogik (1924); E. Weitsch, Zur Sozialisierung des Geistes (1919); A. Heinen, Sinn u. Zwecke in der Erziehung u. Bildung (1924); Ztschr.: Freie Volksbildung, nF. d. Archivs f. E., hrsg. von F. Angermann, R. v. Erdberg, E. Weitsch; Volkstum u. Volksbildung, nF. der Volkskunst. Kath. Ztschr. f. d. ges. E., hrsg. von E. Ritter (1. Jhrg. 1929 [17. Jhrg. der Volkskunst]). *A. Heinen.*

Erziehung.

I. Wesen: Der Mensch tritt nicht als fertiges Wesen seiner Art in diese Welt. Eine Vielzahl von Faktoren ist an seiner Menschwerdung beteiligt: so der verborgene *Wesenskern* des Individuums u. die *Erbmasse*, die er mitbringt (s. Art. Vererbung), der *Antrieb des Wachstums*, die *Assimilation der Umwelt* (s. Art. Milieukunde u. -pädagogik), der *Zustrom an Erfahrung*, das *spontane Suchen von Erkenntnissen u. Erlebnissen* usw. Alle diese Einflüsse durchdringt u. umfaßt aber schließlich doch die *E.*, die im besondern die Wesensgestalt des werdenden Menschen bestimmen will. So ist *E.* ein *Grundphänomen des Menschlichen* überhaupt. Sie ist überall u. mit Notwendigkeit gegeben, wo sich menschl. Leben entfaltet. Wie aber dann E. auch beschaffen sein mag, ob sie in einfach primitiven Formen abläuft, ob sie in einem reichentwickelten Verfahren gestaltet ist, immer ist ihr *ein Merkmal* eigen: *das Streben nach Höherführung des sich entwickelnden Menschen.* Damit gibt sie den übrigen Formungsfaktoren Richtung u. Sinn. Dieses Wesensmerkmal des Phänomens drückt sich in den ursprüngl. Sprachbildern aus, wie «*erziehen*», (lat.) «*educare*», (griech.) «παιδαγωγεῖν».

Von der Tatsache der E. muß die *E.stheorie* ihren Ausgang nehmen. Sie kann das aber in einer doppelten Einstellung tun. Als deskriptive Pädagogik (s. d.) fragt sie lediglich nach dem, *was E. ist.* Sie berichtet Tatsachen u. erklärt sie. Als normative Pädagogik dagegen sucht sie noch mehr zu ergründen, *was in ihr sein soll.* Sie würdigt die Tatsachen u. weist die Wege ihrer Gestaltung. Die beiden Aspekte dürfen nicht voneinander getrennt werden. Pädagogik ist wesenhaft eine *prakt. Wissenschaft.* Sie erfüllt ihre Aufgabe nicht, wenn sie ausschließlich die E.statsachen beschreibt u. deutet, uns aber nichts darüber sagt, wie wir erziehen sollen. Es hängt nun von der Auffassung des E.sphänomens ab — entweder als eines unentrinnbaren, der Naturkausalität unterliegenden *Ablaufs* oder als eines freibestimmbaren, der Willenskausalität unterstehenden *Sinngefüges* —, ob eine E.stheorie in der bloßen Deskription verharren muß, oder ob sie zur Normierung des E.sgeschehens weiterschreiten kann. Die Frage nach dem *letzten Träger des E.sgeschehens* scheidet die Auffassungen. Heute sind vornehmlich vier Betrachtungsweisen des E.svorganges von Einfluß auf die E.stheorie (vgl. auch die Art. Pädagogik als E.swissenschaft, System der Pädagogik).

1. Die Individualauffassung der E. betrachtet als letzten Träger der E. den *reifen Willen der Erwachsenen.* Die binäre Relation «*Erzieher-Zögling*» ist ihr das Grundverhältnis der E. überhaupt, wenn auch für gewöhnlich auf der Erzieher- wie auf der Zöglingsseite eine Mehrheit von Individuen stehen mag. Im *E.svorgang* sieht sie zunächst nur die *bewußte, gewollte u. planvolle Jugenderziehung*, in der sich der reife u. berufene Erwachsene um den jugendl. u. deshalb bildsamen Zögling bemüht, um ihn nach wohlüberlegten Methoden zu einem klar bestimmten Ziele zu führen. Was sich jegl. Einfluß des Erzieherwillens entzieht, erscheint für diese Auffassung nur als *Grenzgebiet der päd. Sphäre*, so bedeutsam es sonst für die Entwicklung werdender Menschen sein mag. — Die Individualauffassung der E. ist die *traditionelle.* Sie dürfte aber das *prakt.* E.sdenken wohl dauernd mit einer gewissen Notwendigkeit beherrschen. *Methoden* der Jugenderziehung lassen sich eben nur in einer *planvollen* E. festlegen, so sehr auch alle unwillkürl. Einflüsse in jenen Plan miteinberechnet werden mögen. Es muß aber das individuelle E.sdenken durch eine umfassendere Auffassung des E.sgeschehens unterbaut sein. Andernfalls würde in der päd. Theorie weder die ganze E.swirklichkeit erfaßt sein, noch würde eine willkürl. Indivi-

dualerziehung in ihrer Berechtigung u. in ihren Zielen gedeutet werden können (s. Art. Individualität u. Individualpädagogik).

2. Die soziale Auffassung der E. betrachtet *die Gemeinschaft als letzten Träger der E.* Ihre Grundlage ist die unwillkürl. Assimilation der nachwachsenden Generation durch die bestehende. Nachdem schon *Platon, Aristoteles, Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher, L. v. Stein, O. Willmann* die soziale Ansicht des E.svorganges stark ausgebaut hatten, suchten sie die *Sozialpädagogen* der Gegenwart, vor allem *P. Natorp* (s. d.) u. mehr noch *E. Krieck* (s. d.), zur alleinigen Geltung zu bringen. «E. ist eine überall u. jederzeit in der Menschheit sich vollziehende Grundfunktion.» Der einzelne erhält seine geistige Gestalt einerseits durch die Eigengesetzlichkeit seiner Entelechie, anderseits durch die Formgesetze der Gemeinschaften, in denen er steht. Die Funktionsweise dieser E. ist die der *Wechselwirkung*. «Alle erziehen alle jederzeit.» E. umfaßt das ganze Leben. Sie geht auch nicht einseitig von den Erwachsenen auf die nachwachsende Generation. Kinder erziehen die Eltern nicht weniger als diese die Kinder. In der Jugenderziehung tritt der E.svorgang «nur bes. stark u. bedeutsam in Erscheinung». — Nun ist es zweifellos richtig, daß *E. ein Sozialvorgang* ist. Sie setzt eine zum wenigsten mittelbare Gemeinschaft voraus. Es gilt auch, daß alle Gemeinschaft formt. Aber nicht jede Formwirkung ist schon E.; denn E. bedeutet Höherführung des werdenden Menschen. Die *Sinnrichtung* auf das *Beste* des Zöglings, auf das *Heil der Persönlichkeit,* kann aus der E.sidee nicht ausgeschaltet werden, wenn nicht der zersetzende Einfluß schlechter Gesellschaft u. die Verführung einer Verbrecherbande ebenfalls E. heißen soll. Wird aber der Gemeinschaft als solcher — freilich gegen alle Erfahrung — eine immanente höherführende Wirkrichtung zugeschrieben, dann ist nicht mehr sie selbst, sondern ein in ihr manifest werdendes Geistiges letzter Träger der E. So ist also die herrschende Sozialauffassung des E.sphänomens zu weit, da sie das Wesensmerkmal der Höherführung durch das andere der *bloßen Veränderung oder Formung* ersetzen will. Sie ist aber auch wieder zu eng; denn es ist nicht einzusehen, warum nur *unmittelbare Gemeinschaftswirkungen* dem E.sbereich zugerechnet werden sollen u. nicht ebenso die Wirkungen des Nichtich auf das Ich (vgl. auch Art. Sozialpädagogik u. soziale E.).

3. Die kulturphilosoph. Auffassung der E.: Namhafte deutsche Pädagogen der Gegenwart, wie *E. Spranger, Th. Litt, H. Nohl, R. Hönigswald, J. Wagner* (s. jeweils d.), *H. Johannsen, K. F. Sturm* u. a. suchen einen Aspekt des E.svorgangs, der über die Sozialauffassung hinausgeht. Nicht bloß Personen u. Gemeinschaften, auch Bücher, Kunstwerke, histor. Gestalten, bestehende Institutionen erziehen. Sie haben *Sinn, Gehalt.* Sie sind *Träger von geistigen Werten* u. damit selber *geistige Güter*. Sie sind *objekt. Kultur* u. damit das Gefäß des *objekt. Geistes*. Ja, genau besehen, vermag auch der personale Erzieher als Individuum u. Gemeinschaftsglied nur durch Zeichen, Geräte, Gebilde, Sozialformen u. durch die eigene Bildung auf den werdenden Menschen zu wirken. Das sind aber (nach *H. Freyer*) die Erscheinungsformen des *objekt. Geistes. So ist also der objekt. Geist oder die Kultur der Erzieher an sich.* E. ist nichts anderes als die Teilhabe des subjekt. Geistes am objekt. Geist. Alles geistige Leben geht den Kreislauf von der Kultursubjektivation zur Kulturobjektivation. Im *Werterleben,* durch das Hereinnehmen der Gehalte aus der objekt. Welt in die subjekt., wird *Bildung* erreicht. Im *Wertschaffen,* durch das Hinaussetzen der Leistungen aus der subjekt. Welt in die objekt., wird *Kultur* erzeugt. Bildung ist also in dieser Auffassung von E. der herrschende Begriff. Als Zustand bezeichnet er die subjekt. Kultur gegenüber der objekt., als Tätigkeit «die Wertverwirklichung im subjekt. Geiste mit Hilfe der objekt. Kultur». Er ist also dem E.sbegriff entweder völlig gleichbedeutend oder aber diesem, als der Bezeichnung für die engere Gesinnungsbildung, übergeordnet (vgl. Art. Bildung I.). — Nun ist es unbestreitbar, daß den Menschen nicht bloß die personale, sondern auch die gegenständl. Umwelt formt. Ebenso ist es gewiß, daß jede Einwirkung eines Menschen auf einen andern irgendwelcher Geistobjektivation, zum wenigsten des Ausdrucks in Miene, Geste u. Wort, bedarf. Kultur u. Bildung sind somit korrelative Begriffe. Aber ist alle Bildung E.? Sind nicht allzuviel Kultureinflüsse zerstörend, niederziehend oder doch chaotisch? Es kann also der an sich leere u. formale Bildungsbegriff dem der E. nicht gleichgesetzt oder übergeordnet werden. Wie die soziale, so läßt auch die kulturphilosoph. Auffassung die *Sinnrichtung* im E.sphänomen ohne Deutung u. ist insofern zu weit. Sie ist aber anderseits auch wieder zu eng, da man unmöglich nur jenen Sinngehalten Einfluß auf die werdende Seele zuschreiben kann, die dem menschl. Kulturschaffen entstammen. Bildet denn nicht auch die unberührte Natur? Sie ist doch auch ohne das Dazwischentreten des Menschen ausdrucksbegabt u. deswegen eine Quelle reicher Eindrücke für den bildsamen Geist. So muß also eine Auffassung des E.sphänomens gesucht werden, die *aller Umwelt,* der sozialen, kulturellen u. natürlichen, Bildungswirkung zuschreibt. Eine solche Erweiterung der Kulturpädagogik versucht nun allerdings bereits die *Wertpädagogik,* wie sie *G. Kerschensteiner, A. Fischer* u. a. vertreten. Für sie ist Bildung die Teilhabe am Reich der objekt. Werte, gleichgültig, ob diese

an Dingen der Natur oder der Kultur aufleuchten. Aber auch in dieser wertphilosoph. Auffassung des päd. Phänomens, die sonst der kulturphilosoph. nahesteht, ist noch kein *Ich* aufgewiesen, das den objekt. Einwirkungen auf den werdenden Menschen Sinn u. Richtung gibt (vgl. auch Art. Kultur). So verlangt das Phänomen eine noch tiefere weltanschaul. Sicht.

4. Die theistisch-metaphys. Auffassung der E. unterscheidet in der Bestimmung menschl. Entwicklung einen *objekt.* u. einen *subjekt.* Faktor. Der Zustrom an objekt. Einwirkungen kommt aus dem ganzen Kosmos des Seienden. Die *Natur,* die *Kultur* u. die — abgesehen von jeder gnadenhaften Offenbarung — in diesen beiden beschlossenen *Ideen* u. *Werte* nehmen teil an der Gestaltung des ungeformten Lebens. Das All selbst ist sinnhaltig, ist Träger des «objektiven Geistes», u. nicht erst die menschl. Gemeinschaft u. Kultur, weil es eben von dem «*absoluten Geiste*» als sein Werk gedacht u. erschaffen ist. Was immer eindringt auf das empfängl. Menschenwesen, kann Anteil bekommen an der Prägung seiner Form. — Damit aber *der chaotische Anprall eines Gegenständlichen* nicht eine Unform gestalte, damit die objektiv. Einwirkungen eine erziehl. Sinnrichtung bekommen, ist ein *subjekt. Faktor* notwendig. *Blind ändernde Formung* wird zur *höherführenden E.* nur dadurch, daß ein Geistiges jener Bewegung Ziel u. Gesetz gibt. Dieser Notwendigkeit kann man nicht etwa mit der Unterscheidung zwischen *Bildung* u. *Verbildung,* guter u. schlechter E. genügen. Es gäbe keine schlechte E., wenn nicht vorher feststünde, was gute E. ist. Woher erhält die E. ihr inneres Gesetz? Die Antwort auf diese Frage nennt uns zugleich den *letzten Träger der E.* Tatsächlich muß denn auch jede tiefergehende E.sphilosophie eine letzterziehende Macht aufweisen, aus der sich die umfassend gesehene E.swirklichkeit erklären läßt. So verlegt die *idealist. Pädagogik P. Natorps* (s. d.), die er mit seiner Sozialauffassung der E. verbinden zu können glaubt, die Sinnrichtung der Einwirkungen in das zu erziehende Subjekt. E. ist ihr *Selbstschöpfung des Menschen* zu dem, was er sein soll. Freilich muß dann das Einzelbewußtsein als eine Manifestation des göttl. Logos betrachtet werden. Die *Sozialpädagogik E. Kriecks* erwartet die Sinnrichtung von «*der Gemeinschaft als einem geistigen Organismus*». Diese ist aber dann eine Selbstverwirklichung des «*Urgeistes*». Die *Kulturpädagogik E. Sprangers* findet das Letztbestimmende im *normativen Geist,* der sich in doppelter Form als *Psyche* u. als *Kultur* offenbart. Die *Wertpädagogik G. Kerschensteiners* verweist auf das *Reich der Werte* u. seine absolute Geltung. Jede ernste Pädagogik sucht also im *Göttlichen die letzterziehende Macht.* — Allen genannten Auffassungen ist es aber eigentümlich, daß sie dieses Göttliche als ein *weltimmanentes oder sogar weltidentisches Geistiges* sehen. Sie sind in der letzten Wurzel, wenn auch vielleicht nicht in der Meinung ihrer Vertreter, *pantheistisch* fundiert. Aus einem pantheist. Weltbild läßt sich aber die E.swirklichkeit nicht verstehen. Es könnte dann *keine Freiheit in der Menschenformung* u. somit *keine gute u. schlechte E.* geben. Der objekt. Faktor würde in einem solchen monist. Weltbild mit dem subjekt. zusammenfallen. Die Menschenformung müßte in jener unentrinnbaren Notwendigkeit u. Gesetzlichkeit ablaufen, die der untermenschl. Natur eigen ist. Dann wäre allerdings alle Bildung zugleich E. Nun sagt uns aber die Erfahrung, daß die objekt. Formeinflüsse nicht immer erziehend, sondern ebensooft zerstörend u. niederziehend auf die innere Entwicklung des Menschen wirken. So setzt also das E.sphänomen eine subjektbestimmte, *freigewollte Sinnrichtung* der objektiv. Einwirkungen voraus. Eine solche kann *nur einem geistigen Ich,* einer *Person* zugeschrieben werden. *Das Letzterziehende ist also die absolute Geistperson.* Das E.sphänomen fordert zu seiner Erklärung eine theist. Metaphysik u. einen persönl. Gott. E. selbst aber ist im Grunde immer ein persönl. Werk u. nicht ein naturhafter Ablauf; sie ist die Tat eines freien u. geistigen Willens (vgl. auch Art. Metaphysik u. Pädagogik).

E. zeigt den Menschen im *Werden zu einem Ziel,* in der Bewegung von der Anlage zur Wirklichkeit, von der *Potenz zum Akt.* Diesen Bewegungscharakter teilt er mit allem Geschöpflichen. Nur Gott ist vollkommenes Sein, lautere Wirklichkeit, «actus purus». Das Werden der Kreatur aber hat Ausgang u. Ziel im ewigen Sein; es ist Unruhe von Gott u. zu Gott. In Gott ist so auch *das Gesetz des Werdens,* u. zwar als physisches Gesetz, als ein unentrinnbares *Müssen* für die ungeistige Natur, als moral. Gesetz, als ein frei zu verwirklichendes *Sollen* für die Geistnatur. Der Mensch ist Materie u. Geist zugleich. So verweben sich in ihm Müssen u. Sollen, u. gerade dieses Zwischen macht ihn der E. bedürftig u. fähig. Infolge dieser *geheimnisvollen Durchdringung von Notwendigkeit u. Freiheit* kann aber auch nur Gott der letzte Erzieher der Menschen u. der Menschheit sein Er hat dem einzelnen wie der Gesamtheit das Gesetz ihrer Wesensentfaltung vorgezeichnet. In seiner Vaterliebe hilft er ihnen aber auch zur *Verwirklichung dieser Wesensidee,* nach einer Regel seiner Weltökonomie freilich nicht unmittelbar, sondern durch seine Geschöpfe. So ist der ganze Kosmos in das Werk der E. eingespannt. Aber jegl. Kreatur wirkt darin in ihrer Art: die unfreie mechanisch, naturgesetzlich, unwillkürlich; das Geistwesen willentlich, planvoll, frei. Ist also auch *alle Umwelt von Einfluß* auf die Menschenformung, so vermag doch

nur der *Menschengeist* die E.sabsicht Gottes zu verstehen, als ein Seinsollendes aufzunehmen u. aus einer Erzieherliebe zu verwirklichen, die Gottes Vatergesinnung widerspiegelt. Dabei bringt es der *Dualismus*, der im Menschen zwischen dem Niederen u. Höheren, zwischen dem Naturhaften u. Geistigen besteht, mit sich, daß er sich bei zunehmender Reife *selbst zum Gegenstand der E.* werden kann. *Selbsterziehung* (s. d.) begleitet also die *Fremderziehung* u. setzt sie fort. In beiden erhält aber das menschl. E.shandeln seine Sinnrichtung u. Berechtigung durch die *freie Unterordnung unter den Erzieherwillen Gottes*. Es wird damit zu einem *sittl. Werk.* Die an sich richtungslosen Formwirkungen der Umwelt aber sucht es sich — nach dem Maße menschl. Herrschaft über das Naturhafte — einzuordnen, um auch sie in die Sphäre des Sittlichen zu erheben. Die *Erkenntnis der individuellen Lebensbestimmung*, die jene Unterordnung unter die Absichten Gottes voraussetzt, ist freilich für den Menschen immer nur eine relative, u. zwar für die Selbsterziehung nicht weniger als für die Fremderziehung. Es gilt aber, daß *die Erkenntnis des päd. Seinsollenden* bedingt ist durch die Art u. den Grad der *Erzieherliebe*. E. geht immer auf das Beste der zu erziehenden Geistperson. Erst sekundär ist damit auch die Einstellung auf das Wohl der Gemeinschaft u. auf die Erhaltung u. Weitergabe der Kulturgüter gegeben. Das Wesen der E. ist also liebevolle Hilfe für den werdenden Menschen, damit er an den Einwirkungen der Umwelt zu seinem u. der Gemeinschaft Besten nach seiner Bestimmung seine Anlagen entfalte. Kurz gesagt; *E. ist Heilswille am werdenden Menschen.*

II. Grundakt u. Grundfunktionen: Der Heilswille am werdenden Menschen ist der *Grundakt der E.* Alle päd. Maßnahmen u. Handlungen sollen aus ihm hervorgehen. Er selbst aber entströmt wieder einer *besondern Form der Liebe*, die im Unterschied von der *vitalen* (begehrenden) u. der *geistigen* (bewundernden) Liebe ganz *heilige* (helfende) Liebe ist. Sie sieht nicht auf die wirklichen, sondern auf die mögl. Werte in ihrem Gegenstand u. vermag gerade dadurch das Beste der Menschen, ihr Heil, zu wirken. Da E. notwendig ist für den Bestand des menschl. Geschlechtes, so ist diesem in der *Eltern-* u. vor allem in der *Mutterliebe* auch ein Schatz von unentbehrl. Erzieherliebe durch starke Instinkte gesichert. Aber auch außerhalb dieser Blutsbande ist selbstlose Erzieherliebe für den Gutmeinenden notwendig u. erreichbar, ja, sie kann als religiöser «*Seeleneifer*» die höchsten Formen der Hingabe erzeugen, «um zu suchen u. selig zu machen, was verloren war» (Lk 19, 10). — Der *E.swille* betätigt sich naturgemäß in drei Richtungen: einmal will E. das, was im Zögling als Potenz u. Anlage (s. d.) gegeben ist, zur Entfaltung bringen. Sie will das Angeborene, im Keime Schlummernde hegen, fördern, wecken, zum Wachstum bringen. Insofern ist E. ganz *Fürsorge* u. *Pflege*. Dann aber will sie ebenso den geistigen Besitz des Zöglings mehren, will mitteilen, schenken, ausstatten, u. insofern ist sie ganz *Lehre u. Vermittlung von Bildung*. Endlich will sie aber Wachstum u. Erwerb auch regeln, lenken, beschneiden, zur rechten Norm u. zur sittl. Vollendung bringen, u. insofern ist sie ganz *Zucht* u. *Führung*. Aber nicht alle Pflege, alle Bildungsarbeit u. Menschenführung ist E. Kranken-, Irren- u. Armenpflege etwa, die tägl. Bildungsarbeit von Presse u. Bühne, Wissenschaft u. Kunst, soweit sie nur eben Tatsachen- u. Ideenverkündigung ist, die wirtschaftl., geistige, militär. u. polit. Massenführung, wenn sie nur Machtzwecken dient, wird man nicht E. nennen dürfen, so sehr man wünschen muß, daß wahrhafter E.sgeist alle diese Gebiete des Gemeinschaftslebens durchdringen möchte. Nur jene Pflege, Bildung u. Führung, die dem innern Aufstieg sich entwickelnder Geistpersonen dient, kann E. heißen. — Nun ist es nicht so, als wären jene *drei Grundfunktionen der E.* in der Wirklichkeit je voneinander zu trennen. Sie sind vielmehr nur *drei verschiedene Aspekte* des einen u. einheitl. E.sgeschehens. *Alle E. ist zugleich Pflege, Bildung u. Führung*, da in ihr nichts geschehen darf, was nicht sowohl auf Wesensentfaltung, wie auf Formung an einem Gegenstand, wie endlich auf Führung zur wertvollen Persönlichkeit hinzielen würde. Doch ist es für die *method. Besinnung*, zumal in dem engeren Gebiet der *Jugenderziehung*, notwendig, daß die Analyse des erzieherischen Handelns nach den Grundfunktionen geschehe. Es ergibt sich dann eine *Theorie der Jugendpflege*, in der das Augenmerk vornehmlich auf die päd. Förderung der natürl. Entwicklung des jungen Menschen mit dem Ziel der *Reife* gelenkt wird. Da alle *Organisation des E.swesens* aus der gleichen Einstellung hervorgeht, so kann ihre Theorie mit der Lehre von der Jugendpflege verbunden werden. Wird dagegen der Blick auf die in jedem E.sakt mitgegebene Selbstformung des Geistes an einem Gegenständlichen mit dem Ziele der *Bildung* gerichtet, so entsteht eine *Theorie der Jugendbildung* (s. Art. Bildung), die vor allem die *Unterrichtslehre* (s. Art. Bildungslehre) enthalten muß. Die Sonderbetrachtung der in allem E.shandeln mitgegebenen Grundtendenz der sittl. Erhöhung des Zöglings mit dem Ziele der *charaktervollen Persönlichkeit* endlich läßt die *Lehre von der Jugendführung* entstehen (vgl. Art. Führung). Wenn die Grundfunktionen der E. nur verschiedene Betrachtungsweisen des einen E.sgeschehens sind, dann muß es allerdings möglich sein, *die gesamte E.smöglichkeit* sowohl unter dem Begriff der *Führung* zu sehen, wie das die Vergangenheit

in ihrer Auffassung der *Pädagogie* getan hat, wie unter dem der *Bildung*, was der Gegenwart bes. naheliegt, wie endlich auch unter dem der *Pflege*, eine Einstellung, die sich für die Zukunft anzubahnen scheint. Es führt aber eine solche Vereinfachung der Betrachtungsweise immer zur *Vernachlässigung der Methodik der übrigen Grundfunktionen der E.* Was das päd. Handeln, unmittelbar aus dem Ganzen der Erzieherpersönlichkeit erfließend, immer zur gleichen Zeit verfolgt, das muß die päd. Reflexion sorgfältig zergliedern, um es in seinem Reichtum zu durchschauen (s. Art. Akt, päd.; Prinzipienlehre, päd.).

III. Die Aufgaben der Erziehung: Das Wesensmerkmal der Höherführung werdender Menschen weist bereits auf die Aufgaben der E. hin. Erfolgt diese Wesenserhöhung durch Aktuierung des in der Potenz Gegebenen, so setzt sie ein Ziel voraus, eine *allgemeine Bestimmung des Menschen als Menschen* u. eine *besondere für diesen Menschen hier*. Das letzte Ziel der bedingt gesetzten Kreatur muß im Absoluten liegen. Diese Erkenntnis gilt, wie immer man auch das Absolute u. Göttliche denken mag. Irgendwie ist der Mensch für Gott da. Auch die E. zielt auf ihn. Sie will im Letzten Dienst am Absoluten, *Gottesdienst*. Es muß aber ein Dienst sein, der der Stellung des Menschen im Kosmos entspricht. So ergibt sich eine *dreifach gestaffelte Polarität*, in der die allgemein menschl. E.saufgabe ihre Erfüllung findet.

1. Als Naturwesen findet der Mensch seine erziehl. Höherführung durch die Entfaltung seiner Anlagen am Gegenständlichen. Diese erfolgt in der polaren *Wechselwirkung zwischen Individuum u. Umwelt*. Das *Hineinbilden* des werdenden Menschen in die umgebende Welt, in die notwendigen Gemeinschaften u. in die bestehende Kultur einerseits, das *Herausbilden* der schlummernden Anlagen an diesem Gegenständlichen anderseits ergibt so den ersten Aufgabenkreis allgemein menschl. E. Im einzelnen kann man dann diesen ins Unbegrenzte gliedern, da eben die Gegenstände der Umwelt u. die Anlagen des Individuums numerisch nicht zu erschöpfen sind. Man spricht etwa von *Wirklichkeits-E.*, von *wirtschaftl.*, *häusl.*, *gesellschaftl.*, *nationaler*, *sozialer*, *polit.*, *staatsbürgerl.*, *wissenschaftl.*, *künstler. E.*, redet von einer *E. des Naturgefühls, des Taktes, des Heimatsinns, des Gemüts u. Herzens* u. so ins Unendliche, u. müßte doch in diese Reihe auch alle Zusammensetzungen mit dem Worte Bildung einfügen, die in dieser Sphäre mit Recht den andern mit E. vorgezogen werden. Nur darf nicht übersehen werden, daß das naturhafte Bilden niemals allein stehen kann. Es würde *Dressur* u. *Selbstdressur*, ein bloßes *Anlernen* u. *Abrichten* bleiben, wenn es die einsichtige u. freie u. damit auch kulturell weiterführende Aneignung des in der Umwelt Gegebenen übersehen würde. So muß es einem zweiten Aufgabenkreis allgemein menschl. E. eingegliedert sein.

2. Als sittl. Wesen findet der Mensch seine erziehl. Höherführung durch die freie Unterordnung seiner Person unter das Seinsollende als den erkannten Willen Gottes. Diese Unterordnung wird aber in der E. eingeübt durch das polare *Aufeinanderwirken des Geistigen u. Ungeistigen im Menschen*. Der Geist muß die Herrschaft über das Materielle u. Sinnliche gewinnen; die körperl. Organe dagegen müssen dem Geiste die Wirkmöglichkeit ins Materielle hinein geben. Vergeistigung des Realen u. Realisierung des Geistigen, Aufstieg von der Herrschaft des blinden, unfreien «Es» zur Herrschaft des vernünftigen, sittl. «Ich» in allem Frei-Menschlichen ergibt den zweiten Aufgabenkreis allgemeiner E. Diese E. zum sittl. Charakter, zur vollendeten Persönlichkeit, zur wahren Humanität — die man nicht selten E. im engeren Sinne, Menschenführung, Jugendführung, *Hodegetik* (Wegweisung) nennt — kann aber der naturhaften Formung nicht als eine getrennte u. nachfolgende Überwölbung aufgesetzt werden. Sie muß das ganze E.sgeschehen durchdringen. Es gibt also in concreto keine sittlich neutrale Bildungsarbeit, u. stünde sie dem Kern des geistigen Ich so scheinbar ferne wie Körperkultur u. techn. Schulung. Alle E. gilt dem Menschen als einer geistigen Kreatur.

3. Der Mensch ist aber schließlich auch immer ein irgendwie begnadetes Wesen. Schon Erfahrung u. Nachdenken sagen ihm, daß er über seine Natur hinaus Entfaltungsmöglichkeiten u. Hilfen aufgetan bekommt, die ihn als bes. geliebtes Geschöpf Gottes erweisen. Die ganzen Mysterien dieser Gotteskindschaft werden ihm freilich nur durch die *Offenbarung* kund. Er sieht sich aber so zu einem *Gottesdienst aus Liebe* berufen, die zur Gotteinigung drängt. Die erziehl. Entfaltung dieser religiösen Berufung erfolgt in dem *Aufeinanderwirken von Natur u. Gnade* (vgl. Art. Natur, Übernatur u. Pädagogik). Auch dieses Verhältnis ist ein polares. Es muß das natürl. Können von der Kraft der Gnade durchdrungen werden; es muß aber auch die Gnade die Aufgeschlossenheit der Natur finden. So besteht ein dritter Aufgabenkreis allgemeiner E., dem es obliegt, die Geistnatur zur freien Hingabe an Gottes Gnadenwirken zu bringen u. umgekehrt dieses wieder durch die sinnlich faßbaren Gnadenmittel dem Menschen zuzuführen. E. geht hier in *Seelsorge* über. Und doch ist es nicht so, als wäre diese Sphäre religiöser E. dem E.sganzen wie eine letzte Bekrönung u. leuchtende Verklärung hinzuzufügen. Kulturelle Bildung u. natürlich-edle Sittlichkeit könnten nicht auf menschenwürdiger Höhe bleiben, wenn nicht zum wenigsten das Verlangen u. Streben nach dem Übernatürlichen in der E. Pflege fände. Es besteht nur die Wahl, das Übernatürliche in

der E. mit ernster Hingabe zu wollen oder das Unternatürliche auf Schritt u. Tritt zu riskieren. So umfangen die *religiösen E.saufgaben* die *geistig-sittlichen* u. diese wieder die *naturhaft-kulturellen,* wenn wir lediglich nach den Aufgaben allgemeiner Menschenerziehung fragen.

Das Dunkel dagegen scheint zu beginnen, wenn wir im Rahmen dieser allgemein-menschl. E. den *besondern E.saufgaben an diesem einzelnen Menschen* in seiner Individuallage nachforschen. Sie sind eben abhängig von seiner ganz *einmaligen Bestimmung,* von seiner innern Sendung u. äußern Berufung, die aus Schicksal u. raumzeitl. Umwelt spricht. Wie soll er als begnadete Geistnatur Gott dienen hier u. jetzt? Und wie soll die E. den Menschenkeim von Anfang seiner Entwicklung an rüsten zu seinem in der Zukunft verborgenen Lebenswerk? Die besondern Aufgaben der E. können offenbar nicht außerhalb des E.sablaufs klüglich vorberechnet werden. *Die nächste Zielerkenntnis* leuchtet immer nur Schritt für Schritt im Vollzug des E.shandelns selber auf, u. zwar in der Selbst-E. nicht weniger als in der Fremd-E. So ist immerhin der individuelle Bildungsweg nicht etwa dem Zufall überlassen. Die Einsicht in Genius u. Schicksal, in die «innern u. äußern Rüstungen u. Richtungen» (W. Stern) für den Beruf läßt konkrete Lebensideale als Wegweiser individueller E. erscheinen (vgl. auch Art. Bildung).

Schrifttum. Aus der päd. Gesamtliteratur sei einiges herausgehoben, was den *Begriff der E. in seinen verschiedenen Auffassungen* beleuchten kann: O. Willmann, Die Fundamentalbegriffe der E.swissenschaft, im 1. Jahrb. d. V. f. chr. E.swissenschaft ([2]1912); Fr. Krus, Päd. Grundfragen ([2]1921); J. Göttler, Studien zum E.sbegriff, in: Pharus, 1917; J. Cohn, Geist der E. (1919); W. Moog, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart (1923); A. Heinen, Sinn u. Zwecke der E. u. Bildung (1924); V. Freytag, Die method. Probleme der Pädagogik (1924); E. Grisebach, Die Grenzen des Erziehers u. seine Verantwortung (1924); H. Johannsen, Der Logos der E. (1925); Th. Litt, Möglichkeiten u. Grenzen der Pädagogik (1926); R. Hönigswald, Über die Grundlagen der Pädagogik ([2]1927); Fr. Delekat, Von Sinn u. Grenzen bewußter E. (1927); J. Dolch, Neuformungen des Bildungsbegriffs in der Pädagogik der Gegenwart, in: 19. Jahrb. d. V. f. chr. E.swissenschaft (1929).

Zu I., 1: W. Rein, Pädagogik in systemat. Darstellung (3 Bde., [2]1911/12, I [3]1927); R. Lehmann, E. u. Unterr. ([2]1912); F. Paulsen, Pädagogik ([7]1921); M. Wentscher, Pädagogik. Ethische Grundlegung u. System (1926).

Zu I., 2: P. Natorp, Sozialpädagogik ([6]1925); — Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik (3 Hefte. [2-3]1922); — Sozial-Idealismus ([2]1922); P. Barth, Die Elemente der E.s- u. Unterrichtslehre ([9-10]1923); E. Krieck, Philosophie der E. (1922); — Menschenformung (1925); — Grundriß der E.swissenschaft (1927); — Bildungssysteme der Kulturvölker (1927); P. Petersen, Allgem. E.swissenschaft (1924); E. Otto, Allgemeine E.slehre ([2]1929).

Zu I., 3: E. Spranger, Lebensformen ([6]1927); — Kultur u. E. ([4]1928); Th. Litt, Pädagogik, in: P. Hinneberg, Die Kultur der Gegenwart I, Abt. 6 ([3]1921), S. 276—310; — Führen oder Wachsenlassen ([2]1929); G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung ([2]1928); — Charakterbegriff u. Charakter-E. ([4]1929); K. F. Sturm, Allgem. E.swissenschaft (1927); E. Stern, Einleitung in die Pädagogik (1922); Jul. Wagner, Lehrbuch der E.swissenschaft I (1926); — Grundlegung der Bildungsarbeit (1926).

Zu I., 4: O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre ([5]1923); W. Toischer, Theoret. Pädagogik u. allgem. Didaktik ([2]1912); C. Willems, Grundfragen der Philosophie u. Pädagogik (3 Bde., 1915/16); C. Krieg, Lehrbuch der Pädagogik (2 Tle., [5]1922/23, hrsg. von G. Grunwald); G. Grunwald, Philosoph. Pädagogik (1917); J. Göttler, System der Pädagogik im Umriß ([4]1927); P. Kasperczyk, Reifende Menschen u. Menschheitsreifung (1924); F. X. ~~Eggersdorfer;~~ Jugendbildung ([2]1929). *F. X. Eggersdorfer.*

Erziehungsfehler.

Eltern u. Berufserzieher müssen sich immer bewußt sein, daß es nicht bloß Kinder-, Zöglingsfehler, sondern auch Fehler der Erzieher u. des Bildungs- u. Erziehungsvorganges gibt.

I. Im Erziehungssystem: Zu weiche, weichl. Erziehung, die im Zögling nur das Gute sieht, ihm nicht wehe tun will u. mit starker Gefühlsbetonung die päd. Maßnahmen trifft, etwa im Sinne der Zuckerbrotpädagogik der Philanthropisten, stellt einen grundlegenden Fehler der Erziehungsarbeit dar. In Gegensatz hierzu steht die harte Erziehung mit einer unvernünftigen Abhärtung im Sinne «spartanischer Erziehung» u. der Prügelpädagogik. Außerdem kommt in Frage die individualist. Einengung, im Extrem in der Einzel-, Hofmeistererziehung, dagegen die Überbetonung des sozialen Gesichtspunkts in isolierter Sozialpädagogik; eine Abart hiervon ist die Klassenerziehung, die als Gemeinschaft für die soziale Führung nur einen Stand zu Grunde legt, ob es nun Erziehungsstätten für Kinder sozial höher eingestufter Familien oder für Proletarierjugend in der klassenkämpfer., sozialist., kommunist. u. bolschewist. Erziehung sind.

Von der Zielsetzung aus betrachten wir als E. den *Naturalismus,* der die Natur als völlig gut betrachtet u. deshalb positive Einwirkung des Erziehers ausschaltet; den *Rationalismus,* der alle Erkenntnis, auch die auf religiösem Gebiet, mit Verneinung der Offenbarung, von der Vernunft allein ableitet u. eine rein menschl. Sittenlehre, weltl. Moralerziehung anstrebt; den *Eudämonismus,* der auf möglichst ungetrübtes irdisches Glück abzielt u. mit der Blickrichtung auf den bloßen äußern Nutzen im Utilitarismus gekennzeichnet ist; den *Nationalismus,* der die Nation, u. den *Politismus,* der den Staat als das höchste Gut betrachtet u. dementsprechend einseitig die staatsbürgerl. Erziehung betont; alle diese Richtungen im Gegensatz zum christl. Er-

ziehungsziel, das den Zögling für seine irdische Bestimmung vorbereiten will, auf daß er durch diese sein ewiges Ziel erreiche (vgl. die Art. Bildungsideal u. -ziel, Erziehungsziel u. -ideal).

II. Im Bildungssystem: Fehler liegen in der Überschätzung der Wirksamkeit der Schule, in deren ungemessener Ausdehnung unter Aufstellung unbegründeter Berechtigungen, die an bestimmte Klassenziele geknüpft werden, wodurch eine Verschulung droht. Insoweit an die Erziehung durch die mehr unterrichtl. Einwirkung gedacht wird, tritt hervor der *Intellektualismus* mit einseitiger Verstandeskultur, der *Manualismus,* der nur noch die Hände «werken» u. die davon begründeten Vorstellungen u. Einsichten gelten lassen will, die einseitige *Gefühlspflege* in Betrachtung der Bildungsaufgaben ausschließlich unter *ästhet.* Gesichtspunkten, wie sie manchen Bestrebungen innerhalb der Kunsterziehung eigen war. Innerhalb des Intellektualismus ist noch bes. zu beobachten die im «*didakt. Materialismus*» gegebene Stoffüberfülle, die an den Schüler herangebracht werden will. Vom Bildungsziel aus betrachtet, stellt eine fehlerhafte Einstellung die bloße Wissensschule dar, die mit Vermittlung eines großen Reichtums von Kenntnissen zufrieden ist, aber auch jene Arbeitsschule, die nur der Hände Arbeit gelten lassen will, ohne die Aufgaben für geistige Selbsttätigkeit u. sittl. Tat zu sehen; ferner die Überbetonung der Körperkultur, die einer harmon. Bildung von Leib u. Seele nicht mehr Platz lassen würde; die einseitige Heimatschule, die bei Beachtung der mit Recht hochgeschätzten Werte der personalen, natürl. u. kulturellen Umgebung des Kindes den Blick in die weite Welt vermindern würde.

III. In der Erziehungspraxis: 1. Hinsichtlich des Zöglings. Schwere Schädigungen können ausgehen von *Verfrühungen,* die bes. die neue Zeit gebracht hat. Die Eltern können nicht mehr erwarten, bis die Kinder reif sind, am Theater, an andern Vergnügen, an sinnl. Genüssen der Erwachsenen teilzunehmen. Weiterhin kommt in Betracht mechan. *Gleichbehandlung* der Zöglinge ohne Rücksicht auf die Periodizität der Entwicklung des Kindes, ohne Beachtung der Geschlechtsunterschiede u. der körperl. oder seel. Anomalien, ohne Unterscheidung der Erbanlage.

2. Hinsichtlich der Erziehungsfaktoren. Verlorengehen der Geschlossenheit der Familie; sie zerfällt; jedes geht seine eigenen Wege. In diesem Zusammenhang bedarf sorgfältiger Überlegung, daß die Vorteile der Sammlung der Jugendlichen in Vereinen nicht durch völligen Entzug aus dem Familienleben in nachteiliger Weise hinfällig gemacht werden. Viele Familien verlieren das Gefühl der Verantwortlichkeit für die Erziehung der Kinder. Bes. nachteilig sind Uneinigkeit von Vater u. Mutter in Erziehungsmaßnahmen. Nachteilig wirkt die Fernhaltung des einzigen Kindes von Spielgenossen u. der übrigen Umgebung. Die Kirche wird als Erziehungsfaktor durch polit. Propaganda auszuschalten versucht; gegen den Rel.-U. wird eine Bewegung in den Elternkreisen entfacht. Oft wird der Fehler gemacht, daß die Schule als Schreckgespenst hingestellt oder ihre Autorität durch ungerechtfertigte Kritik über Lehrer u. Schuleinrichtungen vor den Ohren der Kinder zerstört wird. Einen Fehler bedeutet auch die Isolierung des Kindes von Natur u. Leben, so daß es wirklichkeitsfremd aufwachsen muß.

3. Hinsichtlich der Erziehungsmittel. Die *Gewöhnung* (s. d.), eines der vorzüglichsten Erziehungsmittel, kann ausarten in Dressur, wo nur mech. Übung bestimmter Verhaltungsweisen gefordert wird, kann aber auch ganz vernachlässigt werden, wo der Erzieher glaubt, durch Reden allein erziehen zu können. Wer nur Worte macht, betrügt sich um den Erziehungserfolg. Gegen die rechte Gewöhnung verfehlt sich die *Launenhaftigkeit* der Erzieher, manchmal mit Zorn, Ungeduld, unzeitiger Nachgiebigkeit verbunden. Diese Fehler sind bes. schädlich, weil nur äußerste Konsequenz in der Erziehung Erfolg sichern kann. Die richtige Gewöhnung setzt voraus, daß sich Vater u. Mutter Zeit nehmen für das Kind, um es erziehlich zu betreuen, gute Gewohnheiten anzuerziehen, Fehler abzustellen, Antworten auf die steten Fragen zu geben. Rechte Gewöhnung ist nicht zu verwechseln mit ständigem Gängeln. Das Kind muß auch das Empfinden haben, daß ihm vertraut wird. Gegen das *Beispiel* (s. d) als Erziehungsmittel wird viel gesündigt. Der schlimmste E. ist das schlechte Beispiel; man denke nur an tägl. Lügen der Eltern vor den Kindern, denen gegenüber alle intellektuelle positive Beeinflussung erfolglos ist. *Gebot* u. *Verbot* sind als Erziehungsmittel unwirksam, wo eine Häufung von Befehlen Platz greift, deren Durchführung dann praktisch nicht mehr möglich ist. Der ewig nörgelnde Erzieher wird nicht erfolgreich sein; er muß auch anerkennen u. nicht bloß befehlen, sondern auch handeln lassen. Wo Poltern u. Schimpfen zu Hause ist, wird der Zögling dagegen abgestumpft u. zur Nachahmung dieses Wesens angereizt. Hinsichtlich *Belohnung* u. *Strafe* (s. d.) rächt sich jede Inkonsequenz, Nichteinhaltung versprochenen Lohnes u. angedrohter Strafe.

IV. In der unterrichtlichen Praxis: 1. Hinsichtlich des Schülers. Er wird *nur* als Schüler betrachtet, statt in der ganzen Fülle seiner menschl. Qualitäten. Es wird sein Arbeitstypus, seine Ermüdbarkeit, seine Aufmerksamkeits-, Gedächtnis-, Interesseneinstellung nicht beachtet; es wird seine Vorstellungsart u. Vorstellungswelt, seine geistige Gesamthaltung ignoriert.

2. Hinsichtlich des Lehrverfahrens, indem Stoffüberfülle ohne entprechende Sichtung u. Gliederung geboten, die Lehrtätigkeit nicht entsprechend abgestuft wird, die vorhandenen Grundlagen nicht berücksichtigt, der logische u. planmäßige Aufbau nicht beachtet werden. Fehler liegen nahe in der vorherrschenden Lehrerfrage, aber auch in der ausschließl. Schülerfrage u. Schüleraussprache, die zu planlosem Gerede verführen kann, in einem Unterricht ohne bestimmte Ziele, ohne Übung, wo sie nötig ist.

3. Hinsichtlich der Mittel des Unterrichts ist nicht selten eine Überfülle verwendeter Lehrmittel zu beobachten, weiter Ausschaltung von wertvollen Unterrichtsmitteln, wie Zeichnen, manueller Betätigung, wo sie für den Unterrichtserfolg unbedingt nötig sind, mangelhafte Schilderung, schlechtes Erzählen, einseitige, zu häufige Verwendung des Buches für Aneignung von Unterrichtsergebnissen, zu wenig Stillbeschäftigung, aber auch Überbürdung mit Hausaufgaben.

V. Individualpäd. Fehlerquellen: 1. Nach dem Geschlecht. Der Erziehungsarbeit an der männl. Jugend droht bes. der robuste Ton u. Gleichgültigkeit gegenüber allen feineren seelischen Regungen; der Erziehung der weibl. Jugend wird heute eine große Gefahr die mechanische unüberlegte Angleichung an die Lebensgewohnheiten des Mannes, an das Männerturnen, an das Knabenstudium. Die Ablehnung dieser mechanischen Angleichung schließt nicht in sich, daß unter Berufung auf die weibl. Eigenart alles Harte, Schwierigere von den Mädchen fern gehalten wird.

2. Nach dem Milieu. Der Erziehung auf dem *Lande* droht bes. Prüderie u. körperl. Überanstrengung der Jugend; der Erziehung in der *Stadt* Überreizung u. Verfrühung. In *Industrie*orten sind die Kinder durch mangelnde Aufsicht, Gefahr der Verführung, durch das Zusammenballen von Kindermassen auf engem Raum u. durch baldiges Hineinwachsen in Klassengegensätze, besondere Zusammenfassung als «proletarische Jugend», gefährdet. Eine der ergiebigsten u. tiefsten Fehlerquelle scheint der Mangel einer einheitl. Weltanschauung (s. d.), im Gefolge davon das Fehlen innerlichst begründeter Konzentration u. das überall spürbare Relativitätsbewußtsein unserer Zeit zu sein.

Schrifttum: J. Göttler, Unser Erziehungsziel (1909); Chr. G. Salzmann, Krebsbüchlein oder Anleitung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder, bearb. von P. Wimmers ([9] 1927); J. Weber, Ratgeber für die prakt. Erziehung ([2] 1928); A. Matthias, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin ([14] 1922); H. J. Scheufgen, Unser Kind kommt in die Schule (1927); P. Th. Ohlmeier, Eltern, so erzieht ihr gute Kinder (1924); O. Pfister, Elternfehler (1929); R. Seidler, Die Behandlung von E.n in der Schule, in: Die Quelle, Jhrg. 78, H. 1, S. 148—150. *F. X. Weigl.*

Erziehungsmittel.

I. Problemlage: E. ist ein ehedem viel behandeltes, heute theoretisch vernachlässigtes Kapitel. Wohl werden einzelne der mit dem Titelworte gemeinten Erscheinungen für sich auch wieder etwas mehr einer wissenschaftl. (nicht bloß histor., sondern auch theoret.) Bearbeitung gewürdigt (z. B. Lob u. Tadel, Beispiel, s. jeweils d.). Der zusammenfassende Oberbegriff jedoch ist in den meisten wissenschaftl. Darstellungen des Gebiets von heute nicht vertreten. Die unter diesen Begriff fallende Wirklichkeit tritt in recht verschiedenen Zusammenhängen u. nur sehr einseitig gesehen auf. Das hat, abgesehen von dem bekannten Mangel einer einheitl. päd. Terminologie, seinen Grund in der Unbestimmtheit des Wortes selbst.

II. Wortsinn: Der nächste Wortsinn würde erlauben, alles als E. zu bezeichnen, was nach Feststellung des Erziehungszieles noch zu erörtern bleibt, nicht nur alle Maßnahmen der eigentl. Erzieher u. die dabei verwendeten dingl. Hilfsmittel, sondern auch die Formen (Gemeinschaften), in welchen sich die Erziehungsarbeit abspielt, die Personen, Sachen, Verhältnisse, von denen entwicklungsbestimmende Einflüsse auf die Jugend ausgehen, die im Interesse der rechten Entwicklung des Nachwuchses getroffenen Einrichtungen der Gemeinschaften nebst gesetzl. Bestimmungen über deren Benützung, das sog. Erziehungs- u. Unterrichtswesen. Jedenfalls ist es naheliegend, darunter alle Maßnahmen der Erzieher nebst den dabei benötigten dingl. Mitteln zu verstehen, die im Vollzug der so oder so unterschiedenen Grundfunktionen des erzieherischen Tuns auftreten (Regierung, Zucht u. Unterricht *Herbarts;* Pflege, Zucht, Bildung *Willmanns;* Gewöhnung, Inspiration, Belehrung *Göttlers*).

III. Erziehungs- u. Bildungsmittel: Dann fallen auch alle *Bildungs- bzw. Unterrichtsmittel* unter den Begriff E. Stellt man aber letztere den ersteren gegenüber, dann kommt es ganz auf die Auffassung an, die man über das Verhältnis der Begriffe Erziehung u. Bildung vertritt. Auch wenn man letzteren nur auf Jugendbildung einschränken wollte, bei ersterem eine Erziehung i. e. S. (= Willensbildung oder Charakterbildung) der Erziehung i. w. S. gegenüberstellte, dürfte eine reinl. Abgrenzung nicht gelingen. Denn jede Willensbildung, die nicht im Formalen stecken bleibt, hat es mit Werten (als Gegenständen u. Motiven des Wollens) zu tun, die nach heutiger Auffassung letztes Ziel wahrer Bildung sind, ist auf Belehrung, auf Unterricht angewiesen als das Hauptmittel der Bildung. Wollte man das Charakteristikum der Bildungsarbeit gegenüber der Erziehung i. e. S. darin sehen, daß sie an einem Bildungs*gut* sich vollzieht, so muß darauf hingewiesen werden, daß

auch die Willensbildung an objektivierten Verhältnissen sich orientiert, nicht zuletzt an literarisch gestalteten, die einen bedeutenden Teil des Jugendbildungsgutes ausmachen. Man denke an das Kapitel Jugendlektüre. So kann man wohl nur aus äußern Rücksichten die Mittel der Jugend*bildung* u. des Unterrichts als ein bes. umfangreiches, weil immer auch schon vorwiegend bearbeitetes Teilkapitel ausscheiden u. gesondert behandeln (vgl. Art. Bildungsmittel).

IV. Erziehungsmittel: Die bei *Herbart* (vgl. Roloff, Lex. d. Päd. II 727) auftretenden Mittel der Regierung, des Unterrichts u. der Zucht, von *W. Rein* (Päd. in system. Darst. III² 279 ff.) bereichert durch Schulverband mit seinen Teilvereinen, Ämtern, Schulwanderungen, -festen u. -andachten, Schulgärten u. Werkstätten, die von *Willmann* (Roloff, Lex. d. Päd. I 1159 ff.) ohne Anspruch auf Vollständigkeit angeführten Mittel der Pflege, der Zucht u. des Unterrichts (Bildung), die von *Barth* (Die Elemente der Erziehungs- u. Unterrichtslehre ⁹ ᵘ· ¹⁰ 1923) behandelten Formen der unmittelbaren u. mittelbaren Willensbildung lassen sich bei weiterer Umschau in alter u. neuer Literatur noch mannigfach ergänzen zu folgender, wohl auch nicht allseits befriedigender Liste: Beispiel u. Vorbild (lebendes u. historisches), Belehrung (gelegentliche u. zusammenhängende des Unterrichts mit seinen zahlreichen Lehrformen, -mitteln u. -methoden), Jugendlektüre, ›Willenskundgebungsformen wie: Weisung, Auftrag, Befehl, Gebot, Verbot, Verfügung, Statuten, Erwartung, Rat‹, Ermahnung, Erinnerung, Zurechtweisung (Tadel), Warnung, Drohung, Strafen der versch. Arten; Anerkennung, Ermunterung, Ermutigung, Lob, Belohnung der versch. Arten, Wetteifer, ›Regelung (durch Tages-, Haus-, Lebensordnung), Abhärtung, Beschäftigung durch Spiel (Sport) u. Arbeit, Überwachung (Aufsicht)‹, Disziplin, Selbstregierung, relig. u. aszet. Übungen. — Wenn da u. dort auch Autorität, Liebe, Vertrauen, Heiterkeit, Geduld als E. bezeichnet werden, dann überträgt man dieses Wort zu Unrecht auf Voraussetzungen, Vorbedingungen der ganzen Erziehungsarbeit.

V. Wesensbestimmung: Wenn man die lange Reihe auf das ihren Gliedern Gemeinsame überprüft, so ergibt sich ohne weiteres, daß wir es in den weitaus meisten Fällen mit mehr oder weniger aktiven Maßnahmen des Erziehers zu tun haben; nur bei einigen tritt die Aktivität des Erziehers auch schon in der Bezeichnung zurück, die des Zöglings hervor (Lektüre, Übungen, Wetteifer, Selbstregierung u. a., auch Beispiel, Disziplin). Bei genauerem Hinsehen aber ist ebenso offenkundig, daß alle diese Mittel doch nur Verhaltungsweisen des Zöglings oder etwa Dispositionen für solche auslösen bzw. vorbereiten oder befestigen wollen. Ganz so wie die Erziehung als Ganzes genommen.

VI. Systematische Ordnung: Will man diese Teilakte der Erziehung in eine systemat. Ordnung bringen, so kann jedenfalls der eben berührte Gesichtspunkt (Aktivität des Erziehers — des Zöglings) keinen befriedigenden Einteilungsgrund abgeben. Ebenso äußerlich bleiben Einteilungen in positive u. negative, in ordentliche u. außerordentliche E. Am nächsten legt sich immer die Zuordnung zu den etwa unterschiedenen Hauptfunktionen der Erziehung. Aber daß eine Zuordnung zu den oben erwähnten Funktionen nicht restlos gelingt, zeigt jedem ein Versuch. Offenkundig ist dies bei so komplexen Erscheinungen wie Beispiel, Lektüre, Beschäftigung. Sie wirken stets auf Einsicht u. Gefühle zugleich, müssen als Funktionen der Belehrung wie der Inspiration anerkannt werden. Aber auch relativ einfache Mittel wie Erinnerung, Zurechtweisung können ebensowohl primär belehrenden wie inspirierenden Charakter haben. — Ebensowenig ist restlos durchführbar die bekannte *Schleiermachersche* Unterscheidung in unterstützende u. gegenwirkende Funktion (andere sagen dafür nicht ganz identisch: exzitierend u. reprimierend), die übrigens zu ergänzen wäre durch eine befestigende (fixierende), meist bloß gewährenlassende Funktion, der die verschiedenen Maßnahmen der Gewöhnung dienen. — So bleibt auch die in obiger Aufzählung durch das Zeichen › ‹ markierte Einteilung in Mittel der Belehrung, der Führung, der Inspiration, der Gewöhnung unvollkommen.

Aber die Hauptsache ist ja auch nicht das System, sondern die einer richtigen Verwendung vorarbeitende Würdigung der einzelnen Mittel, wobei als relativ selbständige Gesichtspunkte der Betrachtung festgehalten werden könnten 1. deren psycholog. Wirkungsweise, abhängig von der Eigenart des Zöglings, vom Typus des Erziehers u. von der Situation (bes. Einzel- u. Gemeinschaftserziehung); 2. die ethisch-päd. Wertigkeit u. damit Zulässigkeit derselben in den verschiedenen Gebieten der Erziehung.

Schrifttum: Neben den genannten neuen Gesamtdarstellungen der Pädagogik Monographien nur über die einzelnen E., die unter den betr. Art. zu finden sind. *J. Göttler.*

Erziehungs- u. Bildungspolitik.

I. Begriff: Unter E.- u. B. verstehen wir die Gesamtheit der Maßnahmen, durch die eine «rechtl.» Grundlage für die Verwirklichung von Erziehungs- u. Bildungszielen in einem Gemeinwesen geschaffen werden soll. Sie beschränkt sich also keineswegs auf die *Schulpolitik* (s. d.), sondern sucht Bildungsaufgaben aller Art von der Kleinkinder- bis zur Volksbildung zu beeinflussen. Sie umfaßt ebenso die Presse wie Kino, Theater, Funk sowie alle sonstigen Wege, auf denen Bildung u. Erziehung verbreitet werden sollen. Diese Maßnahmen der E.- u. B. werden sich zuerst auf gewisse Einrichtungen

beziehen, in denen die Verwirklichung der Bildungsziele erst möglich ist. Sie gehen aber auch auf die Ziele selbst, sofern sie diese Einrichtungen mit einem bestimmten Geist u. Gehalt zu erfüllen trachten. Träger der E.- u. B. können sein Einzelmenschen, Gruppen der verschiedensten Art; es kann aber auch das Gemeinwesen selber sein. So sprechen wir etwa von E.- u. B. der Kommunen, der Länder, des Reichs, der Wirtschaft, der Parteien, der Weltanschauungsgruppen usw.

II. Probleme: Zur tieferen Erfassung der im Stichwort ruhenden Fragen ist es wesentlich, sich klar zu machen, wie man zur Vereinigung der beiden Begriffe «Politik» u. «Bildung» grundsätzlich steht (vgl. Art. Politik u. Päd.). Beide haben naturgemäß ihr eigenes Wesen u. ihre eigenen Gesetze, die sich nicht ohne weiteres decken. Es wird heute vielfach ein Begriff der Politik vertreten, der in seinem Wesen dem der Bildung zu widerstreiten scheint. Politik, sagt man, sei wesentlich Machtdurchsetzung andern gegenüber, Bildung dagegen sei Formung werdender Menschen, die erstere gehöre in den Typus des Macht-, die letztere in den des sozialen Menschen. Schon hieraus ergebe sich naturgemäß eine starke Spannung, die um so fühlbarer werde, je mehr die Politik ihre Zielsetzung einenge u. zur Parteipolitik werde.

Auch wenn man diese Auffassung vom Machtstandpunkt der Politik, der in neuester Zeit sogar so weit vorgetrieben wurde, daß man Politik erst dann als gegeben ansieht, wenn das Verhältnis von Freund u. Feind vorliegt, nicht zu teilen vermag, wenn man glaubt, daß im idealen Falle Politik vorhanden sein kann ohne Machtdurchsetzung, so wird man tatsächlich zugeben müssen, daß bes. heute Politik leicht zur Parteipolitik u. damit zum einseitig betonten Machtstandpunkt wird, der in Gefahr ist, Ziele zu erstreben, die mit Bildung nichts zu tun haben.

Die konkrete E.- u. B. wird stets von letzten weltanschaul. Gesichtspunkten aus geformt u. beeinflußt sein (vgl. Art. Weltanschauung). Bildung u. Erziehung sind ja aktiv gesehen gewissermaßen Fortpflanzungsfunktionen der Kulturgemeinschaften. Das Tiefste u. Beste, was die Menschen für sich selber hochschätzen, wollen sie mit allen Mitteln der Nachkommenschaft weitergeben.

Eine auf diesem Boden entfachte Auseinandersetzung kann leicht die Sachlichkeit verlieren u. zu einem Streit um die werdenden Menschen ausarten, der das gerade Gegenteil von Bildung u. Erziehung bewirkt. Das Recht, mit den Machtmitteln der Politik sich in Bildungs- u. Erziehungsfragen für die Gesamtheit durchzusetzen, kann an sich nur *die* Gemeinschaft in Anspruch nehmen, die von der Absolutheit ihres Gehaltes fest überzeugt ist, u. die den Nachweis für diese Überzeugung zu erbringen vermag. Das ist objektiv natürlich nur für *eine* Weltanschauungsgruppe möglich; subjektiv aber treten tatsächlich alle Richtungen praktisch mit dem Anspruch der Allgemeingültigkeit auf. So wird E.- u. B. zu einer Auseinandersetzung der verschiedensten Mächte (s. die Art. Schulpolitik u. Schulkampf), bes. aber der Weltanschauungsgruppen, u. rührt damit an letzte Überzeugungen. Da die Politik ihrem Wesen nach stets eine möglichst große Einheit im Gemeinwesen erstrebt, so steht sie vor der Frage eines Ausgleichs, was bedeutet, daß sie praktisch in einem weltanschaulich geteilten Volke nur nach «dem Prinzip des kleineren Übels» vorgehen kann.

Das ist grundsätzlich in verschiedener Form möglich, entweder durch Majorisierung der Minderheiten oder durch Aufdrängung eines aus allen Weltanschauungen gewonnenen Querschnittes oder durch Beschränkung auf das allen Gemeinsame, oder endlich dadurch, daß man den einzelnen Gruppen, soweit sie nicht direkt dem Gemeinwesen feindlich gegenüberstehen, die Möglichkeit läßt, sich auszuwirken. Selbstverständlich muß dabei diesen Gruppen als ganz bes. Aufgabe auferlegt werden, die dem Gemeinwesen gemeinschaftl. Ziele zu verwirklichen.

Ein Durchdenken der verschiedenen Wege zeigt, daß nur der letzte praktisch gangbar ist. Denn eine Majorisierung von Minderheiten würde den stärksten Gewissenszwang bedeuten. Die Gewinnung eines Querschnittes erscheint praktisch unmöglich u. bringt die Gefahr mit sich, daß Wertvollstes ausgeschieden werden muß. Zudem würde auch in diesem Falle der Gewissenszwang nicht vermieden werden. Ganz ähnl. Bedenken bestehen, wenn man sich auf das allen Gemeinsame beschränken würde. Welche Instanz soll dieses Gemeinsame feststellen, u. was wird schließlich als das allen Gemeinsame übrigbleiben?

Nur der letzte Weg vermeidet die Vergewaltigung u. läßt die Auswirkung der in den Weltanschauungsgruppen bestehenden Kräfte für die vertiefte Bildungs- u. Erziehungsarbeit bestehen. Arbeiten die einzelnen Gruppen auf die Heranschulung zur echten Toleranz, die bei allem Festhalten am eigenen Standpunkt die schwere Verpflichtung der Gemeinschaft gegenüber betont u. aus tiefsten weltanschaul. Prinzipien begründet, so wird tatsächlich ein Weg geboten, der für die E.- u. B. unter den obwaltenden Verhältnissen größtmöglichen Erfolg verspricht.

Schrifttum: E. Spranger, Lebensformen ([6] 1927); — Die wissenschaftl. Grundlagen der Schulverfassungslehre u. Schulpolitik (1928); — Art. Kulturpolitik im Polit. Handwörterbuch (1923); Th. Litt, Religion u. Kultur, in: Die Erziehung, Jhrg. 1 (1926); J. Schröteler, Um die Grundfrage des Schulkampfes (1928); C. Schmidt, Der Begriff des Politischen, in: Archiv für Sozialwissenschaft u. Sozialpolitik (1927); G. Bäumer, Deutsche Schulpolitik (1928); W. Hellpach, Die Wesensgestalt der deutschen Schule ([2] 1926). *J. Schröteler.*

Erziehungsrecht, -gewalt u. -pflicht.

[ER. = Erziehungsrecht, EG. = Erziehungsgewalt, EP. = Erziehungspflicht.]

I. Begriffliches: Von Erziehungsrecht kann man in einem doppelten Sinn sprechen: Recht oder Anspruch *auf* Erziehung u. Recht oder Befugnis *zur* Erziehung. Träger des ersteren ist der Erziehungsbedürftige (der Zögling, die Jugend); Träger des letzteren der oder die Erzieher. Gewöhnlich wird das Wort ohne weiteres im letztgenannten Sinn gebraucht, u. dieser Sinn soll auch Gegenstand der nachstehenden Darlegungen sein. Dabei wird der ideelle Zusammenhang mit ER. im erstgenannten Sinn sich von selbst ergeben. — Erziehungsgewalt wird häufig vollkommen identisch mit ER. gebraucht, kann aber auch in erster Linie die Möglichkeit u. Kraft zur Ausübung des ER.s intendieren. — Erziehungspflicht wird eindeutig im Sinne von Verbundenheit zur erzieherischen Tätigkeit am Erziehungsobjekt gebraucht, also nicht wie das etwa bei Ausdrücken wie Bildungspflicht oder Schulpflicht der Fall ist, als Verbundenheit, sich Erziehung gefallen zu lassen, deren Maßnahmen sich zu unterwerfen. Hierfür ist das freilich nicht im ganzen Umfang zutreffende Wort Gehorsam in Gebrauch. — Nicht jedem Recht entspricht auch Pflicht zur Ausübung; es gibt genug verzichtbare Rechte. Ob ER. u. EP. sich umfänglich decken, letztere etwa ersteres erst im ganzen Umfang begründet, ist eine der grundlegendsten Fragen. — Das Wort Recht kann im Sinne des positiven, histor., in Verträgen, Gesetzen oder sonst irgendwie formulierten Ansprüchen zum Ausdruck gekommenen Rechts verstanden werden. Insofern wäre ER. die Summe der in Hinsicht auf Erziehung ergangenen, in diesen u. jenen Rechtsgemeinschaften in Geltung stehenden Bestimmungen. In diesem Sinne ist vorerst nur von Schulrecht (s. d.) die Rede, darüber hinaus nur von Erziehungs- u. Bildungswesen, in anderer Einstellung von Jugendrecht (s. d.), nur teilweise vertreten im Eltern- oder Familienrecht. In der Wortverbindung ER. wird Recht wohl meist im Sinne eines irgendwie begründeten Naturrechts verstanden, das Grundlage u. Norm jedes positiven Rechts u. so auch Grundlage sittl. Bindung sein soll. — Jedes Recht (einzelne rechtl. Befugnis) schließt begrifflich in sich den Anspruch auf Anerkennung, sei es durch Verzicht auf kollidierende Ansprüche anderer, sei es durch deren Leistungen. Insofern bedeutet ER. ein Doppeltes: a) Anspruch der Träger von EG. gegenüber andern Personen u. Gemeinschaften auf ausschließliche oder irgendwie abgegrenzte Besorgung der Erziehungsarbeit an bestimmten Zöglingen; b) Anspruch der Träger von EG. gegenüber dem oder den Zöglingen auf Leistung der in den Erziehungsmaßnahmen auferlegten Betätigungen bzw. Verhaltungsweisen, auf erziehl. Gehorsam. — Der legitime Anspruch des Erziehers auf den Gehorsam des Zöglings bzw. auf dessen Entwicklungsbeeinflussung ist die erziehl. *Autorität* im eigentlichen u. echten Sinn, im Unterschied zu der meist auch als Autorität bezeichneten faktischen Beeinflussungskraft, die durchaus nicht immer auf der vom Zögling erfaßten u. anerkannten echten Autorität beruht, meist vorwiegend in wesentlich andern physischen Faktoren (Überlegenheit, Sympathie, Abhängigkeit) wurzelt. — Die nähere inhaltl. Bestimmung u. Begründung dieser vorerst rein formal umschriebenen Begriffe hängt innig zusammen mit der Grundauffassung über Wesen u. Ziel der Erziehung, über Verhältnis von Individuum u. Gemeinschaft, von staatl. u. relig. bzw. weltanschaul. Gemeinschaft.

II. Geschichtliches: Der sachl. Inhalt von EP. bzw. ER. ist bei allen Völkern die längste Zeit faktisch geübt worden, bevor er Gegenstand gesetzl. Bestimmungen u. eth. bzw. religiös-sittl. Ermahnungen u. schließlich, zunächst in Begründung solcher, theoret. Darlegung wurde, bis schließlich die Erziehung als Ganzes, ihre Berechtigung, zum Problem wurde bes. in der Zuspitzung der Erziehung zu einem bestimmten «Bekenntnis», zu einer bestimmten Lebens- u. Weltanschauung. Die Gesetzgebung bestimmte zunächst einzeln, im Zusammenhang mit andern Eltern- (u. event. Vormunds-) pflichten, gewisse Mindestleistungen in Beaufsichtigung, Berufsausbildung, Ausstattung bzw. Vermögensvererbung u. deren oberste Zeitgrenzen (Mündigkeitsalter); es entstand so ein Elternrecht, nicht bloß elterl. ER. Mit Aufkommen des Schulzwanges entwickelte sich auch theoretisch ein ER. des Staates in Konkurrenz, ja oft unter Verneinung jedes ER.s der Eltern. Die bis zur Aufklärungszeit wesentlich religiös fundierte Sittenlehre u. Ethik erörterte das Mindestmaß des für Eltern u. Kinder Pflichtmäßigen, ebenfalls nicht mit scharfer Scheidung von Erziehung gegenüber Pflege u. Versorgung, u. die Gewissenspflicht von Eltern u. Kindern gegenüber den rasch zunehmenden Ansprüchen des Staates (oder seiner Theoretiker) in Hinsicht auf Schule u. Bildung. Ein dritter Quellbezirk hierher gehöriger Gedankengänge ist die teils in der Moraltheologie teils in der Pastoraltheologie, Abt. Katechetik, erörterte, auch im kanon. Recht in etwa umschriebene Pflicht der religiös-sittl. Unterweisung durch die Organe der Kirche in Fortsetzung einer auch als Eltern- (Paten-)pflicht erklärten Aufgabe, aber auch eine vom Standpunkt des Zöglings aus formulierte Pflicht des Zöglings (Christenlehrpflicht). Da die Sittlichkeit mit ihren Normen in alle Bezirke des Lebens reicht, die christl. Kirche aber zur Vertretung dieser Normen vor allen Menschen, zur Einführung der durch die Taufe ihr einverleibten in diese Normen u. zur Hilfe in Beobachtung derselben von ihrem Stifter bestimmt ist, ergibt sich ein weitreichendes ER. auch dieser nach kath. Auffassung von der staatl. durchaus unabhängigen Gemeinschaft, deren Abgrenzung gegenüber elterl. u. staatl. ER. das Problem des ER.s im allgemeinen vertiefte u. komplizierte. — Eine selbständige päd. Erörterung des Problems ER. ist daneben kaum aufweisbar. Was in den früheren erziehungskundl.

Werken vorgetragen wird, ist bei der durchgehenden normativen Haltung alles als Pflicht bzw.Recht der Erzieher u. als Hilfsmittel in Ausübung solcher gemeint. Was aber etwa über Notwendigkeit u. Bedeutung der Erziehung da u. dort vorgetragen wird, ist nicht in Beziehung gesetzt zu einem grundsätzl. u. allgem. Recht (Pflicht) der Erziehung. Was neben der religiös. Begründung des ER.s in den oben erwähnten, vorwiegend naturrechtl., gesellschaftsphilosoph., staats- u. verwaltungsrechtl. nebst kirchenrechtl. Erörterungen, bes. seit den Tagen der Aufklärung, zur Abgrenzung des elterl. gegenüber dem staatl. Erziehungs-(Schul-)recht an Begründungsversuchen in mannigfachen Variationen immer wieder vorgebracht wurde, haben die Sp. 691 Aufgeführten durch eine Preisaufgabe der philosoph. Fakultät der Universität München vom Jahre 1922/23 veranlaßten Schriften erstmals zusammengefaßt.

Es lassen sich hinsichtlich der Art der Begründung etwa folgende Hauptrichtungen unterscheiden, die in der Wirklichkeit in mehrfachen Kombinationen vorkommen: 1. Die schroffe *Eigentumstheorie:* Das ER. steht dem zu, dem die Kinder gehören; den Eltern behaupten die einen, dem Staat die andern, wieder andere beiden gemeinsam. 2. Die *Bestimmungstheorie:* Derjenige, diejenige Gemeinschaft hat über die Erziehung zu befinden, *für* welche die Zöglinge bestimmt sind (Familie, Klasse, Staat, Nation, Menschheit, Kirche). 3. Die *Leistungstheorie:* Diejenige Institution hat das größte Recht zur Erziehung, welche am besten der Idee u. Aufgabe der Bildung gerecht zu werden vermag (die Schule oder ein noch weiterreichendes unabhängiges «Bildungssystem» u. dessen Organe, aber nach andern auch die Familie, die Kirche). 4. Die *Delegationstheorie:* Die EG. ist als vom Zögling, als Idealpersönlichkeit in Potenz, übertragen anzunehmen; diese muß vernünftigerweise selbst wünschen, richtig erzogen zu werden, Hilfe zu erhalten, um Persönlichkeit ihres Ideals zu werden. 5. Die ähnlich sehende *Vormundtheorie:* Es ist Pflicht, also auch Recht des Starken, das Schwache zu schützen, zu führen; es ist Recht der reifen Vernunft, die unreife zur Reife zu führen. 6. Eine formal gleiche, sachlich jedoch wieder ganz neue *Anwaltstheorie:* Der oder die Erzieher sind die Anwälte der objektiven Werte (der Idee der Humanität), die Anspruch haben auf Dienst oder Verwirklichung durch alle Geistwesen.

Die derzeitige Verfassung des Deutschen Reiches anerkennt in Art. 120 ein uneingeschränktes ER. der Eltern, spricht dem Staat nur ein Überwachungsrecht zum Schutz der Jugend (Art. 122) zu. Damit steht freilich in Spannung die weitgehende Ausschaltung des Elternwillens im Schulwesen (Art. 143—149). Mit der feierl. Statuierung des Rechts der Jugend auf Erziehung beginnt das deutsche Jugendwohlfahrtsgesetz vom 9. VII. 1922. Die päpstl. Enzyklika «De christiana iuventae educatione» vom 31. XII. 1929 entwickelt die ER.e von Kirche, Familie u. Staat in größter Einläßlichkeit.

III. Stellungnahme: Bei einem genaueren Durchdenken der verschiedenen Theorien ergibt sich, daß die meisten derselben zwar beachtliche, aber für sich allein nicht genügende Gesichtspunkte zur Geltung bringen. Unhaltbar erscheint nur die reine Eigentumstheorie, als unvereinbar mit Geistwesen, u. die Delegationstheorie als reine Fiktion. Grundlegend ist jedenfalls die Hilfsbedürftigkeit auch auf seelischem Gebiet, die Erziehungsbedürftigkeit, die in Verbindung mit der Bestimmung eines jeden Menschenkindes zu menschenwürdigem Leben einen Anspruch auf Hilfe in der Vorbereitung auf ein solches, ein Recht *auf* Erziehung seitens der Jugend u. damit auch eine Pflicht *zur* Erziehung aufseiten der Erwachsenen begründet, über deren konkrete Träger freilich noch nichts ausgemacht ist. — Die größte Eignung begründet für sich allein weder eine Pflicht zu den damit verbundenen persönl. u. sachl. Leistungen noch ein Recht. Erst muß ja auch feststehen, wozu zu erziehen ist, um die Eignungsfrage beantworten zu können. — Die verschiedenen Gemeinschaften, die einst der Jugend Bürgerrecht gewähren sollen, haben über diese Vorfrage zu entscheiden, je nach ihrem Rangverhältnis. Dann erst kann von der Pflicht die Rede sein, die besten oder doch vollgenügenden Erziehungseinrichtungen zu benützen oder zu schaffen, jede Gemeinschaft für sich, besser alle eine gemeinsame. — Indes bedarf auch das Recht der Gemeinschaften, freie Geistwesen für sich in Anspruch zu nehmen u. ohne deren Zustimmung für ihre Zwecke zu formen, wieder einer der Würde der Persönlichkeit genügenden Rechtfertigung. Sie wird gegeben durch den Hinweis auf die Werte, in deren Dienst sie selbst nur stehen eben durch ihre wertverwirklichenden Glieder. So sind es also schließlich weder Personen noch Gemeinschaften von solchen, die ein Recht über die Person des Zöglings beanspruchen, sondern über ihnen allen gemeinsam stehende Werte. Der oder die Erzieher machen nur deren Ansprüche, «Sollensrufe», Rechte geltend. Nun fehlt nur noch die allgemein anerkannte Rangliste der Werte u. der ihnen zugeordneten Wertgemeinschaften. Aber es fehlt tatsächlich schon erstere; es ist im Gegenteil die Ansicht verbreitet, daß jeder der absoluten Werte je nach Struktur des individuellen Geistes die Hegemonie erhalten könne; es fehlt erst recht die Möglichkeit für das zweite, da in der Welt der Wirklichkeit die maßgebenden Gemeinschaften (Familie, Staat, Kirche) nicht auf einen, sondern auf eine Mehrzahl, die beiden ersten auf Pflege aller wahren Werte hingeordnet sind. — Wieviel einfacher u. motivkräftiger liegt die Sache, wenn den Werten nicht nur eine ideelle Existenz nebeneinander zuerkannt wird, sondern eine reale u. personale, wie das in der religiös fundierten Auffassung der Fall ist: Gott, die ewige Wahrheit, Schönheit, Güte, zugleich der Urheber (auctor) alles Seienden u. jedes einzelnen Geistwesens wie auch der irdischen Gemeinschaften, in denen nach seinem Willen jede Seele zum Dienste der Werte, d. i. zu seinem

Dienste, herangebildet werden, zugleich auch ihre eigene Bestimmung u. damit auch Befriedigung, Beseligung finden soll. Alle irdischen Erziehungsgewalten (Autoritäten) sind nur *Sachwalter, Stellvertreter Gottes* u. damit auch Sachwalter des Rechts, des Heiles u. Wohles der Zöglinge. Entsprechend der Nähe, in welcher diese Gemeinschaften zu der Autorschaft (auctoritas) Gottes hinsichtlich der einzelnen Zöglinge stehen, bestimmt sich auch ihre Autorität (Pflicht u. Recht) in der Erziehung: in Hinsicht auf das natürl. Leben an erster Stelle die Familie, in Hinsicht auf das übernatürliche die Kirche. Doch nicht *ihren* Willen, ihre Wünsche haben sie zur Geltung zu bringen, sondern als Sachwalter eben nur Gottes Willen an ihren Kindern. Sind die Eltern nicht in der *Lage* u. auch nicht durch geeignete Hilfsmaßnahmen in die Lage zu setzen, diese Pflichten u. Rechte selbst wahrzunehmen, so haben sie für geeignete Stellvertreter oder Gehilfen zu sorgen u. ihre Gewalt ganz oder teilweise (sachlich u. zeitlich begrenzt) zu übertragen. Sind sie aber nicht *gewillt*, ihres Amtes als Gottes Stellvertreter zu walten, dann machen sie sich ihrer EG. verlustig, u. es ist von den Gemeinschaften für Ersatz zu sorgen, für das natürl. Gebiet an sich vom Staat, für das übernatürl. von der Kirche, da aber der Zögling ein unteilbares Ganzes ist, beide nur in zusammenwirkender Verständigung.

Da alle Erziehung nur Hilfe zur freien Selbstbestimmung des Zöglings, nur Führung zum freien Dienst der Werte, d. i. Gottes, ist, so nimmt die EG. ab mit der Zunahme der Selbstbestimmungsfähigkeit des Zöglings, um schließlich den Zögling ganz den Rechten der gottgewollten Gemeinschaften u. Gott selbst anheimzugeben.

Zur Rechtslage der religiösen Kindererziehung u. Abmeldung vom Rel.-U. s. die Art. Religionspädagogik u. religiöse Erziehung; Rel.-U., kath. Vgl. ferner die Art. Staat, Kirche usw.

Schrifttum: J. Dolch, Der Begriff des Elternrechts in d. Erziehung (1924, preisgekr.); F. Restrepo, Die Entwicklung des Elternrechts in Deutschland seit der Reformation (1924); F. Blättner, Das Elternrecht u. die Schule (1927). *J. Göttler.*

Erziehungsstrafvollzug.

[St. = Strafvollzug, ESt. = Erziehungsstrafvollzug.]

ESt. ist das Bestreben, die Freiheitsstrafe erzieherisch fruchtbar im Sinne einer Besserung des Bestraften zu gestalten, die *Freiheitsentziehung* zur *Freiheitserziehung* werden zu lassen.

I. Entwicklung: Dieser Erziehungsgedanke ist an sich nichts Neues. Bereits das «Zucht»haus in Amsterdam (1595) setzte an Stelle bloßer Abschreckung u. Unschädlichmachung des Rechtsbrechers eine durch Seelsorge u. Unterricht (es hatte «eigenen Prädikanten u. Schulmeister») unterstützte Zwangserziehung u. Besserung durch Arbeit u. war für die Entwicklung des St.s von richtunggebender Bedeutung. Die Gründung des Papstes *Klemens XI.* in San Michele (1703), die Reformbestrebungen des Engländers *John Howard* (1726), der Quäker in Pennsylvanien (Anfang des 19. Jahrh.s) u. der Gefängnisgesellschaften (in Deutschland als älteste die Rhein.-westfäl. Gef.-Ges. 1826) liefen in gleicher Linie. Der bayer. Strafanstaltsdirektor *Obermaier* schrieb 1835 seine «Anleitung zur vollkommenen Besserung der Verbrecher in den Strafanstalten». Durch die in Wissenschaft, Gerichtspraxis u. Volksanschauung vorherrschende Auffassung vom Vergeltungs- u. Abschreckungscharakter der staatl. Strafe war aber der Gedanke des ESt.s in seiner wirksamen Ausgestaltung stark gehemmt. Erst die wachsende, durch die Ergebnisse der Kriminal- u. Rückfallstatistik gestützte Erkenntnis, daß repressive Vergeltungsmaßregeln kein wirksames Mittel der Verbrechensbekämpfung sind, es vielmehr darauf ankommt, die individuellen u. sozialen Ursachen des Verbrechens zu bekämpfen, verhalf dem Erziehungsgedanken im St., der auf Ausschaltung der in der Persönlichkeit des Rechtsbrechers begründeten kriminellen Disposition abzielt, zum sieghaften Durchbruch. Er liegt auch dem Entwurf eines Reichsstrafvollzugsgesetzes (1927 Entw.) zugrunde. Reichsgesetzl. Regelung hat der St. bisher nicht gefunden, doch haben sich die Landesregierungen auf gemeinsame Grundsätze für den Vollzug von Freiheitsstrafen (= GVF.) vom 7. VI. 1923 geeinigt u. auf diesen ihre einzelnen Vollzugsordnungen aufgebaut.

II. Ziel des ESt.s ist, «die Gefangenen an Ordnung u. Arbeit zu gewöhnen u. sittlich so zu festigen, daß sie nicht rückfällig werden» (GVF. §48, Entw. §64), also Erziehung zu künftigem sozialem Wohlverhalten. Abschreckungs- u. Vergeltungstendenzen scheiden aus. Der Rechtsbrecher soll durch den ESt. befähigt werden, auf gesellschaftswidrige Anreize durch Aktivierung sittl. Hemmungen u. Abwehrkräfte in einer den sozialen Normen entsprechenden Weise zu reagieren. Dieses «legale» sozialtaugl. Wohlverhalten bleibt aber an der seelischen Peripherie stecken, wenn es lediglich auf mechan. Gewöhnung an Zucht u. Ordnung oder auf Furcht vor neuer Strafe beruht. Es wird um so stärker gewährleistet sein, wenn der Rechtsbrecher auch sittlich tauglich wird, d. h. wenn seine soziale Haltung erwächst aus einer innern Bindung an sittl. Werte u. Ordnungen. Nicht gefügige u. anstaltskorrekte Gefangene, sondern freiheitstaugl. u. arbeitsame Menschen zu schaffen, ist der Sinn des ESt.s.

III. Gefängniserziehung: Als soziale Aufbauarbeit setzt der ESt. möglichst genaue Kenntnis der Persönlichkeit des Gefangenen voraus. Ein Mittel zu dieser Persönlichkeitsdiagnose sind die kriminalbiolog. Untersuchungen, zuerst in Bayern 1923, später in Sachsen u. neuerdings auch in Preußen verwandt. Sie sollen, erweitert u. vertieft durch psycholog. u. soziolog. Nachprüfungen, zur Ermittlung der erzieherischen Möglichkeiten ein möglichst geschlossenes Gesamtbild der erbl. Anlagen u. der ihre Entwicklung beeinflussenden Umwelteinwirkungen geben.

1. Die Methodik des ESt.s *(Kriminal-* oder *Haftpädagogik)* steckt wissenschaftlich noch in den Anfängen. Sie findet in der Heil- u. der Asozialenpädagogik, bes. der Fürsorgeerziehung, wertvolle Ergebnisse, hat aber darüber hinaus als Erziehungsarbeit an Erwachsenen, die sich mehr als Antrieb u. Hilfe zur Selbsterziehung betrachtet, eigenes zu schaffen. Sie muß den Gefangenen selbst für diese Erziehungsarbeit zu gewinnen u. innerlich daran zu beteiligen suchen. Die Schwierigkeiten solcher Haftpädagogik sind groß: a) Die kurze Freiheitsstrafe (nach der Reichskriminalstatistik 1926 waren von den rechtskräftig erkannten 192 196 Gefängnisstrafen nicht weniger als 116 378 kürzer als 3 Monate, nur 13 790 betrugen 1 Jahr u. mehr) läßt nachhaltige erziehl. Einwirkung bei einem Großteil der Gefangenen nicht zu. b) Die Freiheitsentziehung ist gesellschaftl. Schutzmaßnahme; die Notwendigkeit der sichern Verwahrung, bes. bei den langzeitigen, für Erziehung vornehmlich in Frage kommenden Gefangenen, bringt naturgemäß Einschränkungen der päd. Freiheitserfordernisse mit sich u. schafft dadurch freiheitsfremde u. erziehl. erschwerte Situation. c) Die Differenziertheit der Persönlichkeit der Gefangenen in Bezug auf Charakter, seelische Ansprechbarkeit, Temperament, Begabung. d) Der hohe Anteil der geistig Abnormen u. Psychopathen unter den Gefangenen, nach den Schätzungen der Psychiater zw. 25 u. 60%. e) Überwiegend handelt es sich um Erwachsene mit abgeschlossener Entwicklung; die Erziehbarkeit Erwachsener ist wissenschaftlich nicht unbestritten; GVF. u. Entw. setzen die Erziehbarkeit voraus; diese nimmt mit gewisser Einschränkung auch *Ziehen* an.

2. Erziehungsmittel. a) *Seelsorge* («für die Angehörigen der christl. Kirchen u. des jüd. Glaubens ist geordnete Seelsorge zu vermitteln» [Entw. § 115]) ist nicht zu entbehren. Die sittl. Energien, die durch die kirchl. Heilsgüter geweckt werden, sind in ihrer starken übernatürl. Motivierung wie keine andern geeignet, nachhaltig den Willen zu sozialer u. sittl. Lebensgestaltung zu aktivieren. b) *Unterricht* soll «die geistigen Fähigkeiten u. die allgem. u. berufl. Kenntnisse erweitern u. fördern u. den Willen zu geordneter Lebensführung wecken u. stärken» (GVF. § 106, Entw. § 116). Die Anstaltsschule ist eingespannt in den Gesamtrahmen des ESt.s; es ist daher zu begrüßen, daß die bisherige Beschränkung auf die Gefangenen unter 30 Jahren in richtiger Erkenntnis der wesentl. sozialpäd. Bedeutung der Strafanstaltsschule im Entw. fallen gelassen ist. Stofflich entspricht das Unterrichtsgut dem der Fortbildungs- u. Berufsschulen, auch Buchführung, Kurzschrift, Maschinenschreiben, Fremdsprachen. Darbietungen durch Vorträge, Film, Radio, bes. aber Pflege von Musik u. Gesang (zahlreiche Strafanstalten verfügen über eigene Gesangschöre u. Musikkapellen) treten als wertvolle Erziehungsmittel ergänzend hinzu. Pflege der Leibesübungen, Turnen, Turnspiele finden steigende Anerkennung u. Förderung. c) *Bücherei.* In der Abgeschlossenheit der Haft gewinnt das «Buch als Freund» besondere Bedeutung. Jede Anstalt soll eine Bücherei mit ausreichender Zahl belehrender u. unterhaltender Bücher u. Schriften haben (GVF. § 107). In Preußen betrug 1927 die Gesamtzahl der Bücher für Gefangene 491 947. *Anstaltszeitungen* («Der Leuchtturm» in Preußen, «Blick in die Welt» in Sachsen, «Aus Welt u. Leben» in Württemberg, «Aus Welt u. Heimat» in Baden) bringen geistige Anregung u. berichten über Tagesereignisse. d) *Arbeit,* «regelmäßige Beschäftigung der Gefangenen ist die Grundlage eines geordneten St.s» (GVF. § 62). Bei der Zuweisung zur Arbeit ist individuell zu verfahren unter tunlichster Berücksichtigung der bisherigen Berufstätigkeit. Gefangene mit längerer Strafdauer ohne Beruf sind möglichst in einem ihren Fähigkeiten entsprechenden Beruf auszubilden (GVF. § 68). Soll die Arbeit erzieherisch wirken, dann muß sie geeignet sein, zur Arbeitsfreude zu führen. Der Arbeitsbetrieb muß daher vielseitig sein, wirkl. Werte schaffen, den Gefangenen anregen u. für sein späteres Fortkommen fördern, d. h. auch technisch auf der Höhe u. von tüchtigen Fachleuten geleitet sein. e) Erzieherisch muß sich bes. das *Verhalten der Beamten,* namentlich bei Zellenbesuchen u. Aussprachen auswirken; es wird von ihnen Ernst, Gerechtigkeit u. Menschlichkeit unter Schonung des Ehrgefühls u. individueller Berücksichtigung der Persönlichkeit der Gefangenen verlangt (GVF. § 49). In der rechten Auswahl u. gediegenen Schulung der Strafanstaltsbeamten in päd., psycholog., soziolog. u. wohlfahrtspflegerischer Hinsicht liegt das *Kernproblem des ESt.s.* f) *Individuelle Erziehung* wird bei der großen Zahl der Gefangenen wesentlich erleichtert, wenn entsprechend der fortschreitenden (progressiven) erzieherischen Zugänglichkeit eine gruppenmäßige Sichtung u. Schichtung erfolgt (progress. St., St. in Stufen). Er soll die sittl. Hebung des Gefangenen dadurch fördern, daß ihm Ziele (Vergünstigungen, die nach Art u. Grad allmählich gesteigert, den St. seiner Strenge entkleiden u. soweit erleichtern, daß er den Übergang in die Freiheit vorbereitet) gesetzt werden, die es ihm lohnend erscheinen lassen, seinen Willen anzuspannen (GVF. § 130). Der päd. Sinn des Stufenvollzugs ist, dem Gefangenen in stufenweise steigendem Maße Verantwortungen zu übertragen u. ihn an der Gestaltung seines Geschickes mitschaffend teilnehmen zu lassen. Er soll in die Aufgabe hineinwachsen, Träger von Verantwortungen zu sein u. sich fähig zu erweisen, Gemeinschaftsaufgaben zu erfüllen. Von dieser Auffassung ist die

preuß. Verordnung über den St. in Stufen vom 7. VI. 1929 getragen. Sie macht den Gefangenen selbst zum Träger der Erziehungsarbeit u. läßt den Gedanken der Selbstverwaltung, der Vermittlung sozialer Werte durch das Gemeinschaftsleben einer Gruppe, in den oberen Stufen fruchtbar werden. Für den St. in Stufen kommen nicht in Frage die Gefangenen mit kurzen Strafen, von hochgradig-abnormer geistiger Beschaffenheit u. die sog. Berufsverbrecher, die einer erziehl. Einwirkung unter normalen Verhältnissen nicht zugänglich erscheinen.

IV. Jugendstrafvollzug: Die erzieherische Tendenz ist bes. ausgeprägt im Jugend-St., der es mit den noch in Entwicklung begriffenen Gefangenen bis zu 21 Jahren zu tun hat. Die päd. Forderung der *Trennung der Jugendlichen u. Minderjährigen* von erwachsenen Gefangenen u. des Vollzuges längerer Freiheitsstrafen in besondern Anstalten oder Abteilungen (Jugendgerichts-Ges. § 16, GVF. §§ 197 211) war im St. schon vorher zum Teil verwirklicht.

V. Jugendgefängnis: Bereits 1703 gründete Papst *Klemens XI.* das erste *Jugendgefängnis;* 1876 erstand Elmira als erstes amerikan. Jugendgefängnis, Anfang des 20. Jahrh.s die engl. Borstalanstalten, 1912 das erste deutsche Jugendgefängnis in Wittlich a. d. Mosel für Gefangene von 18 bis 21 Jahren, später u. a. Niederschönenfeld in Bayern, Bautzen in Sachsen, Eisenach in Thüringen, Hahnöfersand bei Hamburg, Breslau u. Neumünster in Preußen.

Der Jugend-St. soll «die Erziehung fördern» (GVF § 196). Bei der Auswahl der Beamten ist daher besonderer Wert auf ihre päd. Eignung zu legen. Der Unterricht ist der Fortbildungsschule angepaßt; Gesang u. Handfertigkeiten werden stark gepflegt. Bei längerer Strafdauer erfolgt handwerkl. Ausbildung bis zur Ablegung der Gesellenprüfung. Körperpflege wird stark betont; die Erholungszeit soll mindestens 4 Stunden täglich betragen, davon 2 Stunden im Freien mit Turnen, Spiel u. Sport. Die Beschäftigung soll vorzugsweise mit gärtner. u. landwirtschaftl. Arbeiten erfolgen (GVF. §§ 196—212). Der Jugend-St. erstrebt körperl. u. berufl. Ertüchtigung u. Erziehung durch Gestaltung seelischer Kräfte zu sittl. u. sozial wertvoller Gesinnung u. Lebenshaltung.

Schrifttum: K. Bondy, Päd. Probleme im Jugend-St. (1925); E. Bumke, Deutsches Gefängniswesen (1928); R. Degen, Der Stufen-St. u. die kriminalbiolog. Untersuchungen der Gefangenen in den bayer. Strafanstalten (3 Bde., 1926/29); H. Ellger, Der Erziehungszweck im St. (1922); F. W. Foerster, Strafe u. Erziehung (1913); L. Frede u. M. Grünhut, Reform des St.s (1927); R. Gutfleisch, Strafe u. Erziehung (1926); W. Herrmann, Das Hamburg. Jugendgefängnis Hahnöfersand (²1926); N. H. Kriegsmann, Einführung in die Gefängniskunde (1912); C. M. Liepmann, Die Selbstverwaltung der Gefangenen (1928); J. Nagler, Das Erziehungsproblem im modernen St. (1926); K. Schulze u. H. Ellger, Gefängniskunde (1925); H. Seyfarth, Probleme des Strafwesens (1928); St. in Preußen, hrsg. vom Preuß. Justiz-Min. (1928); Th. Ziehen, Die Erziehbarkeit der Erwachsenen (40. Jahrb. der Gefängnis-Gesellsch. für Sachsen u. Anhalt, 1924). — Zeitschriften: Blätter für Gefängniskunde (seit 1864); Monatsschrift für Kriminalpsychologie u. Strafrechtsreform (s. 1904); Ztschr. für die gesamte Strafrechtswissenschaft (s. 1881); Zentralblatt für Jugendrecht u. Jugendwohlfahrt (s. 1909); Monatsblätter des deutschen Reichszusammenschlusses für Gerichtshilfe, Gefangenen- u. Entlassenenfürsorge der freien Wohlfahrtspflege (s. 1926). *E. Schmidt.*

Erziehungsverfahren.

I. Das persönl. Erziehungsverfahren: Das E. schöpft weit mehr aus den Quellen der Erfahrung u. der Erziehungskunst als aus den Quellen der Wissenschaft. Aber entbehren kann die Kunst die Wissenschaft nicht. Sie braucht die wissenschaftl. Theorie zum Vergleich, zur Nachprüfung oder zur Beglaubigung. Ohne Rückzug auf die Wissenschaft kann die Erziehungskunst u. mit ihr auch das E. leichtgläubig gegen sich u. damit auch oberflächlich werden. Aber das Wesentliche ihres Seins u. ihrer Wirkart (= persönl. E.) erkennt die Erziehungskunst, nach Jahren prakt. Erfahrung, durch Intuition. Sie bleibt indes bei ihr nicht stehen. Sie prüft u. klärt die mannigfaltigen Intuitionen mittels streng geschlossener Gedankenreihen u. erarbeitet so den Inhalt ihres E.s nach eigener Methode aus ihren Intuitionen heraus. Diese Leistung kann ihr weder die induktive noch die Theorie der intuitiven Psychologie abnehmen. Hier ist also eine streng wissenschaftl. u. dennoch ganz persönl. Methode am Werk. Diese Methode gehört zur Philosophie der Erziehungskunst, die wieder ein Teil der Philosophie der Erziehung ist.

II. Erziehungsverfahren als einheitl. Kunstwerk: Die Einsicht in die allg. Richtung der persönl. erzieherischen Weisheit ist erst ein Anfang. Schwerer u. wichtiger ist es, in den Mannigfaltigkeiten des eigenen E.s den einheitl. Grundzug zu finden. Der große Erzieher abstrahiert das, was für ihn als weises E. gilt, nicht hauptsächlich aus päd. Allgemeingeltungen, sondern aus den eigenen Leistungen. Erst aus diesen vorbereitenden Anschauungen, verwickelten Gedankengängen, Erfahrungen in Erfolgen u. Mißerfolgen, Vergleichen zwischen dem eigenen E. u. dem Lebensgefühl der Zeit, Voraussichten der Zukunft seiner Jünger u. des Bleibenden in seinem oft überprüften E. wird das persönl. besondere System herausgearbeitet. Das ist die Aufgabe eines ganzen Lebens. Ob es immer zum vollendeten sprachl. Ausdruck gebracht werden kann, ist eine Frage für sich. Jedenfalls macht aber das persönl. E. in allen seinen Einzelheiten keine Schule. Es stirbt mit

dem großen Erzieher. Für ihn verschmilzt die angewandte Erziehungswissenschaft mit der Erziehungskunst zu einem einheitlichen, einmaligen Kunstwerk.

III. Urbestandteile eines allgem. gültigen Erziehungsverfahrens: Gewisse Grundzüge u. allgem. Richtlinien lassen sich angeben. 1. Man muß die Grenzen des eigenen Könnens u. der Erziehungsmöglichkeiten des Zöglings durchschauen: Strenge, erfahrungsmäßige Auslese der Mittel, denen man persönlich gewachsen ist. Ein klarer Blick für das augenblicklich Erreichbare, geduldiges Ertragen von Fehlern, bis sie zur Heilung reif werden. Auch die Nöten u. Hemmnisse der Umwelt sind bei den Erziehungsmöglichkeiten genau zu berücksichtigen; dabei ist eine Weckung von Konflikten, denen der zu Erziehende noch nicht gewachsen ist, sorgfältig zu meiden. 2. Genaue Unterscheidung zwischen dem Wesentlichen u. dem Nebensächlichen. Je schwieriger u. selbständiger der Charakter des Zöglings, um so mehr muß man sich auf das Wesentliche beschränken; viele Nebensachen, die dem jungen Eigenwillen sehr wertvoll erscheinen, lasse man durchgehen. 3. Ausgehen von den guten Eigenschaften bei der Beurteilung u. Behandlung; Ausforschen der gemeinsamen Quelle des Guten u. des Fehlerhaften. Heilung von den positiven, nicht von den negativen Seiten aus. 4. Anstreben eines Vertrauensverhältnisses, das dem zu Erziehenden es leicht macht, sich immer u. gern so zu geben, wie er ist. Sehr fruchtbar ist das Aufspüren guter Seiten, die dem Zögling selbst unbekannt sind, oder die er nicht offenbart, u. deren vorsichtige Verwendung dem Zögling, je nach seinem Charakter, bewußt werden oder unbewußt bleiben muß. 5. Der Erzieher muß gewisse letzte u. grundsätzl. Erziehungsmaßnahmen auffinden, die zugleich einfach sind. Denn schwer entwirrbare Verwicklungen im E. stören das Ursprüngliche u. Naturhafte der Erziehung als Naturobjekt. Man vergesse aber nicht, daß gerade das Einfache schwer u. selten ist. Man wird diese einfachen Erziehungsmaßnahmen um so leichter entdecken, je klarer man sich bewußt bleibt, daß die Einfachheit «Vertrauen zur Liebe» besagt, Vertrauen des Erziehers zur Liebe des Zöglings zu ihm u. zu seiner Liebe zum Zögling; Vertrauen des Zöglings zur Liebe des Erziehers u. zu seiner eigenen Liebe zu ihm. 6. Soll das E. konsequent sein, muß es von einer klaren Anschauung des Verhältnisses von Leib u. Seele ausgehen. Diese Einsicht muß jede Erziehungsmaßnahme begleiten (s. auch Art. Selbsterziehung).

Schrifttum: G. Grunwald, Päd. Psychologie (²1925); A. Fischer, Erziehung als Beruf (1922); S. Behn, Erzieherische Ideale (²1927); St. v. Dunin Borkowski, Miniaturen erzieherischer Kunst (1929).

St. v. Dunin Borkowski.

Erziehungsziel u. Erziehungsideal.

[EZ. = Erziehungsziel, EI. = Erziehungsideal.]

I. Begründung einer päd. Ziellehre: Erziehung bedarf notwendig der Ziele, wenn sie nicht sinnlos ablaufen soll. Die Frage ist nur, ob diese EZ.e im Erziehungsvorgang *immanent* gegeben sind, so daß sie von selbst u. notwendig, mit der strengen Gesetzlichkeit des Naturhaften wirksam werden, oder ob sie dem Erziehungsgeschehen ganz oder teilweise *transzendent* gegenüberstehen, so daß sie vom menschl. Erzieher als Norm u. Seinsollendes erkannt u. frei verwirklicht werden müssen. Die Entscheidung hierüber wird in der weltanschaul. Grundlegung der Pädagogik getroffen (s. Art. Erziehung). Wir haben uns dort zu einer theist.-metaphys. Auffassung des Erziehungsphänomens bekannt, die in der Erziehung nicht einen bloßen *naturhaften Ablauf,* sondern mehr noch eine *sittl. Aufgabe* erblickt. So ist uns auch die Erziehungslehre nicht nur eine deskriptive, sondern ebenso eine normative Disziplin. Sie hat darzustellen, was in der Erziehung geschehen soll, u. hat somit Ziele der Erziehung aufzuweisen. Das Recht solcher Zielsetzung darf freilich nicht im menschl. Willen gesucht werden. Weder die Willkür der Erziehungsberechtigten, noch auch die Bedürfnisse der Gemeinschaft, noch endlich die sog. wohlverstandenen Zukunftsinteressen des Zöglings könnten den bestimmenden Eingriff in den Werdegang einer Geistperson oder einer ganzen Generation rechtfertigen. Das Ziel muß von einer übergeordneten Macht gegeben sein u. kann dann nur eben in der päd. Erkenntnis der Fremd- u. Selbsterziehung in selbstloser Aufgeschlossenheit gesucht werden. Der *Urgrund der Zielsetzung* ist so im Wesen u. Wollen des Absoluten zu sehen, das wir uns deswegen im päd. Bereich nur als *persönl. Gott* denken können. Aus dem Vaterwillen Gottes hat, wie jede Kreatur, so auch der Mensch als Gattung u. Individuum Sein u. Bestimmung, die entwicklungsfähigen Anlagen u. das Gesetz ihrer Entfaltung. Der nämliche Vatergott gibt aber auch seine schicksal- u. gnadenhafte Hilfe zur Verwirklichung der gesetzten Wesensidee. So ist er der letzte Erzieher. Menschl. Erziehung ist nur ein Glied in seiner Führung, die sich somit dem göttl. Plan verstehend einfügen soll. Quellen dieses Verständnisses aber sind alle Manifestationen des göttl. Willens: Die allgemeine u. besondere Natur der zu erziehenden Menschen zuerst; weiterhin die Schicksalslage, in der sie sich befinden; schließlich auch noch die als solche erkannte Offenbarung Gottes. — Es sind aber in solcher Betrachtung *Lebens- u. EZ. identisch,* da ja auch Erziehung als Fremd- u. Selbstgestaltung das ganze Leben durchdringt, so daß die Jugenderziehung nur als bes. bedeutsame Epoche im Werden von Geistpersonen an-

zusehen ist. — Muß demnach das *EZ. als Norm* des menschl. Werdens im göttl. Willen gesucht werden, so ist Gott selbst das *gegenständl. Ziel* für Leben u. Erziehung. Der Mensch kann gar kein anderes Ziel haben als Gott, denn alles übrige ist nur ein Mittel, um ihn zu Gott zu führen. Fände er aber auf diesem Wege ein Letztes, dem er vermeinte angehören zu dürfen, so müßte er dieses für seinen Gott halten. Als Kreatur ist er das Eigentum seines Schöpfers; als geistige Kreatur ist er zur freien Hingabe an ihn berufen; als erlöste u. begnadete Kreatur ist ihm durch Christus die Möglichkeit einer liebenden Hingabe an Gott aufgetan. So ist *Gottesdienst aus Gottesliebe der Sinn des Lebens u. das Ziel der Erziehung*. Will man aber in dem umfassenden Phänomen der Erziehung der *Jugenderziehung* ihr engeres Ziel zuweisen, so ist es in der *Fähigkeit u. Bereitschaft zu einem Dienst Gottes aus Liebe* zu sehen. Das Wort «Gottesdienst» ist dabei in der doppelten Bedeutung als Erfüllung des göttl. Willens u. als Verehrung des göttl. Wesens verstanden. Es besagt das gleiche wie Religion: «Bindung an Gott». — Diese *religiöse Zielsetzung* der Erziehung wird durch jede tiefgemeinte Zielbestimmung anderer Art bestätigt, denn was man immer auch als Letztes hinstellen mag — harmonisches Menschentum, Autonomie der Persönlichkeit, Fortschritt der Kultur, Glück der Gemeinschaft, Dienst an Volk u. Staat, Willen zum Wert usw. —, es ist entweder ein Vorletztes oder es muß absolut, als das Göttliche, genommen werden. So versteht sich eigentlich die weltanschaul. Zielsetzung der Erziehung, allgemein u. ohne Rücksicht auf eine bestimmte Religion u. Weltanschauung genommen, von selbst. Gerade deswegen aber muß sie in ihrem Inhalt genauer umschrieben werden.

II. Das allgemein-menschliche Ziel der Erziehung: Erziehung u. Leben sollen im werdenden Menschen verwirklichen, was in seinen Anlagen u. seinem Schicksal als *Aufgabe* enthalten ist. So ist ein doppeltes Ziel zu unterscheiden: das allgemeine Ziel der Spezies Mensch, das man schlechtweg als den *vollkommenen Menschen* bezeichnen kann, u. die unbegrenzt verschiedenen Ziele der menschl. Individuen, die dann diesen *vollkommenen Menschen* je u. je *in seiner einmaligen, persönl. Sendung* erscheinen lassen. Die *Vollkommenheit*, die dem Menschen erreichbar ist, ist aber immer nur eine relative, — absolute Vollkommenheit besteht nur in Gott, in dem so das Urbild u. Motiv menschl. Vollendungsstrebens gesucht werden muß; — sie ist aber zugleich eine bedingte, die ihr Maß an der göttl. Ausstattung u. Hilfe findet; u. schließlich wird sie auch in diesen Grenzen innerhalb des Erdenlebens nie vollständig erreicht, so daß sie stets Ziel u. Aufgabe bleibt. Immerhin muß Erziehung den Menschen nach all den Richtungen hin zu vollenden suchen, nach denen Vollkommenheit erstrebt werden kann (vgl. Aristoteles, Met. 4, 16, 1021 b. 12 ff. u. S. Thom., S. th. 1, q. 6, a. 3). Sie hat a) die *Vollkommenheit des menschl. Seins* zur Aufgabe, soll also zur Entfaltung bringen, was in der Natur des Menschen angelegt ist. In der Jugenderziehung erscheint sie so in der *Funktion der Pflege* mit dem Ziel der *Reife*. Sie hat b) *die Vollkommenheit des menschl. Zielstrebens oder des Besitzes* zur Aufgabe u. soll so den Geist gegenständlich ausstatten. Das geschieht in der Jugenderziehung durch die *Funktion der Lehre* mit dem Ziel der *Bildung*. Sie hat endlich c) *die Vollkommenheit des menschl. Handelns* zu erstreben u. soll so die triebhafte Aktivität zum sittl.-vernünftigen Tun erhöhen. So bringt sie in der Jugenderziehung die *Funktion der Führung* mit dem Ziel des *sittl. Charakters* hervor. Aber Reife, Bildung, Charakter sind nur die theoretisch unterschiedenen Aspekte der einen Vollendungstendenz am menschl. Wesen. Die vollkommene Geistperson selber aber hat Gottesdienst aus Gottesliebe zur Aufgabe. — Solcher Gottesdienst setzt nun eine Reihe von *Fähigkeiten* voraus, die deswegen als *Mittelziele* oder *richtunggebende Ideen* in alle Erziehungsarbeit eingehen müssen. Sie sind den Kardinaltugenden der antik-mittelalterl. Moral vergleichbar, sind aber von ihnen doch wieder dadurch verschieden, daß sie nicht bloß die sittl. Tugenden, sondern auch die leiblich-geistigen Tüchtigkeiten bezeichnen wollen, die in jeder wertvollen Lebensleistung zur Auswirkung kommen. Es sind ihrer fünf: 1. Das Ziel der Gewissenhaftigkeit verlangt in aller Erziehung die Führung zu einem ehrlich-selbstgetreuen Verhalten. Der göttl. Wille wird dem einzelnen für den Fall der innern Entscheidung im Gewissen kund. So hängt an der Gewissenhaftigkeit die subjektive Güte des Handelns u. der sittl. Wert der Persönlichkeit. Die Erziehung zu ihr geht deswegen jedem andern päd. Teilziel voraus. 2. Das Ziel der Ehrfurcht soll neben der subjektiven die objektive Güte des Verhaltens sichern. Das individuelle Gewissen ist dem Irrtum unterworfen; es bedarf der fremden Führung. So ist die ehrfürchtige Unterordnung unter die berechtigte Autorität ein Leitgedanke, der aller Erziehung zur Seite gehen muß, damit das unreife Wollen im Gehorsam, das tastende Denken im Glauben Stütze u. Ergänzung finde. «Ehrfurcht ist das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch werde», sagt *Goethe* in «Wilhelm Meisters Wanderjahren». Seine «drei Ehrfurchten» freilich «vor dem, was über uns ist, was in uns ist, was unter uns ist,» gehen ins Unbestimmte. Eine theist. Pädagogik wird die Autorität immer in Personen suchen müssen. 3. Das Ziel der Hingabe soll dem Verhalten

die rechte, tiefe Motivation geben, indem sie in aller Erziehung das Seinsollende zugleich als das Wertvolle aufzeigt. Hingabe an das Höchste ist der Sinn des Lebens; so weist die Hingabeerziehung auf den Mittelpunkt päd. Zielsetzung. Jener höchsten Liebe muß sich dann jede andere nach der Hierarchie der Werte u. Wertgüter unterordnen, so daß im werdenden Menschen immer höhere u. reinere Wertungen der Dinge erstehen. 4. Das Ziel der Urteilsreife muß aller Erziehung insofern gegenwärtig sein, als der werdende Mensch in seinem Verhalten einer wachsenden Sicherheit des Urteils durch zielstrebige Geistesschulung zugeführt werden muß. Dabei kann es sich nicht bloß um geistige Gewandtheit, scharfsinnige Klugheit, kurz um rein formale Geistesbildung handeln. Sachgemäßes u. damit weises Verhalten wird nur an wertvollen Gegenständen, an einem Schatz von überlieferten Einsichten u. Wahrheiten gewonnen, die dann allerdings in der Bildungsarbeit ganz zu eigenen Überzeugungen werden müssen. 5. Das Ziel der Kraft endlich muß die Erziehung in allen ihren Maßnahmen auf die Bedeutung der Organtüchtigkeit für die Lebensleistung verweisen. Gesundheit u. Geschicklichkeit des Körpers, Organpflege u. Organschulung sind so eine stets verpflichtende Aufgabe für den Erzieher. — Die genannten Ziele beherrschen das päd. Verhalten von seinem Urgrund her, von der Erzieherliebe aus. Sie erscheinen deswegen dem Erzieher gar nicht als bewußte oder gar vorberechnete Einzelziele seines Tuns. Meint er es herzlich gut mit der Höherführung werdender Menschen, so kann er gar nicht anders, als ihnen zu einer gewissenhaften, ehrfürchtig-aufgeschlossenen, liebevoll-beschwingten, weise urteilenden u. kraftvoll zugreifenden Lebensführung verhelfen wollen. Die bewußte u. vorberechnete Zielsetzung wird erst dort notwendig, wo es gilt, die Aufgabe allg. menschl. Vollendung in der Besonderung individueller Bestimmung zu erfüllen.

III. Die individuellen Gemeinschafts- u. Personideale: Das allgemein menschl. Lebens- u. EZ. gibt die Richtung an, in der sich jede Fremd- u. Selbsterziehung zu bewegen hat. Den besondern Weg in dieser Richtung bestimmen die Aufgaben, die der göttliche Wille einem Individuum oder einer Gemeinschaft gesetzt hat. Die Erkenntnis dieser Aufgaben ist nie zum voraus ein u. für allemal gegeben. Sie muß im heißen, reinen Bemühen in der Entfaltung des Lebens selbst gesucht u. immer wieder geprüft werden. Quellen solcher Erkenntnis sind die *Anlagen u. Neigungen*, die sich bei Individuen u. Gemeinschaften zeigen, dann die *Lebenslage* u. die *Forderungen der Zeit*, die sich aufdrängen (vgl. Art. Erziehung). Nach der gewonnenen Erkenntnis richten sich die vielgestaltigen Wunschbilder der Fremd- u. Selbstgestaltung, also die individuellen Gemeinschafts- u. Personideale, die aller erzieherischen Wirklichkeit, vor allem jeder Bildungsarbeit voranleuchten. Die Entscheidung für die Ideale liegt in ungleichem Maß bei den verschiedenen Erziehungsmächten. Zunächst sind es Vater u. Mutter oder ihre Vertreter, die in liebevoller Versenkung in die Eigenart des Kindes seine Lebenslinie erschauen, ohne es freilich wagen zu dürfen, diese Bahn von sich aus zu bestimmen. Dann üben die großen Sozialverbände in ihrem Ethos, ihren Einrichtungen, ihrem Bildungsgut u. ihren Bildungsforderungen einen bestimmenden Einfluß aus. Zuletzt ist es aber doch immer das Individuum, das mit zunehmender Reife selbst über sein Person- u. Lebensideal entscheidet, wenn es auch weitgehend durch Umwelt u. Erziehung in dieser Entscheidung vorbestimmt ist. Vor allem ist es die *Berufs- u. Standeswahl*, die die Lebensform beherrschend festlegt. Durch sie wird auch der Wertbereich bestimmt, in dem sich die Persönlichkeit vorwiegend auswirken soll, sei es nun in wirtschaftl.-techn. Bereich unter dem Ideal etwa des vorbildl. Landwirts, Kaufmanns, Ingenieurs usw., oder auf dem Gebiet des Schutzes u. der Fürsorge für die Lebenswerte als Beamter, Arzt, Soldat usw., oder auf der Wertebene des Geistigen als Künstler, Forscher, Erfinder, oder endlich auf den Höhen des Religiösen u. Apostolischen als Erzieher u. Seelsorger. Ist aber ein Lebens- u. EI. auch bes. auf *ein* Wertgebiet verwiesen, so darf es sich doch nicht darauf beschränken; es muß vielmehr alle Wertgebiete berühren. Diese Weite erreicht es durch die Verbindung mit dem allgemein-menschl. Ideal, das wir als ein sittl.-religiöses erkannt haben. Konkrete Ideale dieser Art werden begreiflicherweise viel schwerer in abstrakter Gedankenkonstruktion als an lebendigen Vorbildern gewonnen, so daß auch die individuellsten Ziele der Selbstgestaltung irgendwie durch die erziehende Umwelt beeinflußt werden (vgl. auch Art. Bildungsideal u. -ziel).

Schrifttum: J. Göttler, Unser EZ. (1909); G. Budde, Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit (²1912); G. F. Lipps, Weltanschauung u. Bildungsideal (1911); Th. Schneider, Das deutsche EZ. in seiner geschichtl. Entwicklung, nach K. Lamprechts histor. Methode (1916); P. Häberlin, Das Ziel der Erziehung (²1925); — Wege u. Irrwege der Erziehung (²1920); J. Mausbach, Weltgrund u. Menschheitsziel (¹⁰1921); F. Sawicki, Das Ideal der Persönlichkeit (³1925); F. Metzler, Das kath. Bildungsideal der männl. Jugend (1923); — der weibl. Jugend (1923); R. Lehmann, Das doppelte Ziel der Erziehung (1925); Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart u. ihr Einfluß auf das Bildungsideal (²1927); M. Ettlinger, Die philosoph. Zusammenhänge der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit u. Gegenwart (1925); F. X. Eggersdorfer, Das Ziel der Erziehung mit bes. Berücksichtigung der Volksschulerziehung (1925); B. Rosenmöller,

Das kath. Bildungsideal u. die Bildungskrise (1926); E. Kurz, Moderne EZ.e u. der Katholizismus (1927); E. Spranger, Lebensformen ([6]1927); — Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosoph. Beleuchtung (1928); S. Behn, Erzieherische Ideale ([2]1927); St. v. Dunin Borkowski, Miniaturen erzieher. Kunst (1929). *F. X. Eggersdorfer.*

Estland (Erziehungs- u. Bildungswesen).

Der Freistaat E., seit 1918 selbständig, umfaßt außer dem früheren russ. Gouvernement E. auch das nördl., Estnisch sprechende Livland u. den von einem estn. Volksstamm — Setukesen — bewohnten Petschurschen Kreis des Pleskauschen Gouvernements, der nach dem Friedensvertrag mit Rußland E. zugesprochen wurde, sowie die Grenzgebiete des Petersburger Gouvernements an der Narowa.

E.s Territorium ist 47 550 qkm groß mit (1922) 1 107 059 Einwohnern. Neben 967 976 Esten bilden 91 109 Russen, 18 319 Deutsche, 7850 Schweden, 7000 Letten, 4566 Juden die Bevölkerung des neuen Volksstaates. Ungefähr 4/5 der Bevölkerung sind lutherisch, 1/5 griech.-kath.

I. Die Volksschule: Von der konstituierenden Versammlung, die während des Freiheitskrieges gegen Sowjetrußland berufen wurde, wurden im Grundgesetz (9. VIII. 1920) die Richtlinien festgesetzt, nach denen die Regierung die Schule E.s auf- u. ausbauen sollte. § 12 des Grundgesetzes lautet:

«Die Wissenschaft u. Kunst u. das Lehren derselben sind in E. frei. Der Unterricht ist für die schulpflichtigen Kinder obligatorisch u. in den Volksschulen unentgeltlich. Den Minderheiten wird muttersprachiger Unterricht garantiert. Der Unterricht steht unter staatl. Kontrolle. Den höheren Lehranstalten wird eine Autonomie in den Grenzen zugesichert, wie sie das auf gesetzl. Wege bestätigte Statut dieser Institute vorsieht.»

In Erfüllung dieses Paragraphen wurde im Gesetz der öffentl. Elementarschule (§ 4) festgesetzt, daß die Elementarschulen nach der Muttersprache der Schüler, die nach deren Nationalität bestimmt wird, in estn., deutsche, russ., schwed. u. anderssprachige sich gliedern. Nur aus zwingenden Gründen darf ein Kind eine Schule besuchen, in der der Unterricht in einer andern als der Muttersprache erteilt wird. — Rel.-U. ist interkonfessionell in den Schulen, in denen Kinder luther. u. griech.-kath. Konfession beisammen sind; er kann aber dort, wo Kinder einer dieser Konfession in der Überzahl sind, konfessionell sein.

Die Eröffnung von Schulen oder Klassen für die Kinder der in E. lebenden Minderheiten wird für die Körperschaften, die Grundschulen zu unterhalten haben, zur Pflicht, wenn durchschnittlich wenigstens 20 Schulkinder vorhanden sind, deren Unterricht unter der Leitung eines Lehrers möglich ist. Auf den kleineren Inseln E.s aber wird eine Grundschule oder Klasse schon eröffnet, wenn durchschnittlich mindestens 15 Kinder beisammen sind, die ein Lehrer gleichzeitig unterrichten kann.

Die öffentl. Elementarschulen werden *gegründet u. unterhalten* von den Gemeinden, den Flecken u. den Städten in solcher Zahl, wie das für die Durchführung der Schulpflicht nötig ist. Kinder, die zu Beginn eines Schuljahres das 7. Lebensjahr vollendet haben, sind zum Besuch der Grundschule verpflichtet, falls sie nicht zu Hause oder in einer Privatschule unterrichtet werden. Diese allg. Lernpflicht dauert entweder bis zur Beendigung des normalerweise 6jähr. Lehrganges der Grundschule oder im Falle der Nichtbeendigung bis zum 16. Lebensjahr. Für Kinder, die nach der Beendigung der Grundschule nicht in eine Mittel- oder in eine Fachschule eintreten, werden Ergänzungsschulen mit 2jähr. Lehrgange eingerichtet. Die 6jähr. Schulpflicht wird 1930 durchgeführt sein.

Die 6jähr. Elementarschule in E. ist die erste Stufe der Einheitsschule. Sie ist muttersprachig u. auch unentgeltlich, wenn sie eine öffentl. Schule ist. Je nach dem Ermessen ihres Gründers u. Unterhalters wird sie von Kindern ein u. desselben oder verschiedenen Geschlechts besucht. Unterricht wird in folgenden *Fächern* erteilt: Heimatkunde, Moral- u. Bürgerkunde, Muttersprache, Gesang, Turnen, Handfertigkeitsunterricht (Knaben) u. Handarbeit (Mädchen), Tonarbeit u. Zeichen, Arithmetik u. Algebra, Geometrie, Naturkunde u. Hygiene, Geographie, Geschichte, Bürgerkunde, eine fremde Sprache (z. B. Deutsch) u. Religion (unverbindl. Fach). — In den Schulen der Minoritäten tritt die estn. Staatssprache an die Stelle der ersten Fremdsprache. — Die Fremdsprache als Fach wurde in diesen Lehrplan auf die Forderung der höheren Schulen hin eingeführt, als man sich nach hartem Kampf zwischen den Volksschul- u. Mittelschullehrern für die Einführung der Einheitsschule einigte (6jähr. Volksschule u. 5jähr. höhere Schule bilden ein Ganzes).

Die 2 folgenden Tabellen zeigen, wieviel Stunden einem jeden Fach in der Grundschule mit estn. (Tabelle I) u. fremdsprachl. Unterrichtssprache (Tabelle II) zugemessen sind

Tab. I: Stundenplan der Grundschule mit estn. Unterrichtssprache in den Städten.

Fächer	Lehrjahr						Summa	Allgemeine Bemerkung
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.		
1. Heimatkunde, Moral u. Bürgerkunde	3	3	4	1	1	2	14	
2. Religion	2	2	2	2	1	1	10	(Wahlfrei)
3. Muttersprache	8	8	8	7	5	5	41	
4. Geschichte	—	—	—	2	2	2	6	
5. Mathematik	5	5	5	5	4	5	29	
6. Naturkunde	—	—	—	3	4	3	10	
7. Geographie	—	—	—	2	2	2	6	
8. Modellieren (Tonarbeit) u. Zeichnen	2	2	2	2	2	1	11	
9. Gesang	2	2	2	2	2	2	12	
10. Handfertigkeitsunterricht (Knaben) u. Handarbeit (Mädchen)	2	2	2	2	2	2	12	
11. Turnen u. Hygiene	2	2	2	2	2	2	12	
12. Fremdsprache	—	—	—	—	5	5	10	(Deutsch)
	26	26	27	30	32	32	173	

Tab. II: Stundenplan der Grundschule mit fremdsprachl. Unterricht in den Städten.

Fächer	Lehrjahr I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Summa	Allgemeine Bemerkung
1. Heimatkunde, Moral u. Bürgerkunde	3	3	4	1	1	2	14	
2. Religion	2	2	2	2	1	1	10	(Wahlfrei)
3. Muttersprache	8	8	6	6	6	5	39	
4. Estnisch	—	—	3	3	4	4	14	
5. Geschichte	—	—	—	2	2	2	6	
6. Mathematik	5	5	5	5	4	5	29	
7. Naturkunde	—	—	—	3	4	3	10	
8. Geographie	—	—	—	2	2	2	6	
9. Tonarbeit u. Zeichnen	2	2	2	1	1	1	9	
Gesang	2	2	2	2	2	2	12	
10. Handfertigkeitsunterricht (Knaben) u.								
11. Handarbeit (Mädchen)	2	2	2	2	2	2	12	
12. Turnen u. Hygiene	2	2	2	2	2	2	12	
	26	26	28	31	31	31	173	

1928/29 waren in E. 1300 Elementarschulen (1268 öffentl. u. 32 priv.). Die völk. Minderheiten besaßen hiervon: Die Deutschen 15 öffentl., 8 priv., die Russen 100 öffentl., die Schweden 15 öffentl., die Juden 2 öffentl. u. 1 priv., die Letten 7 öffentl.

Ergänzungsschulen mit 2jähr. Kursus gab es zum Schluß des Schuljahres 1928/29 58. Von diesen waren Fachschulen (Landwirtschaft, Haushalt, Gartenbau, Gewerbe, Fischzucht) mit allgemeinbildenden Fächern (Estnisch, Mathematik) 56 u. allgemeinbildende 2.

In den 1300 Elementarschulen lernten im Schuljahr 1928/29 92 839 Kinder (47 481 Knaben u. 45 358 Mädchen). In demselben Schuljahr waren als Lehrende 1906 Lehrer u. 2155 Lehrerinnen tätig. Von diesen 4061 Lehrenden besaßen 3637 Mittelschulbildung u. die Berechtigung, in den Volksschulen zu lehren, 388 hatten eine Mittelschulbildung, aber keine Lehrberechtigung. Für letztere werden jedes Jahr päd. Kurse abgehalten, nach deren Absolvierung sie auch vollberechtigte Volksschullehrer werden.

Gegenwärtig erfolgt die *Volksschullehrerbildung* auf 5 sechsklassigen Seminaren, in welche die Absolventen der sechsklassigen Grundschule eintreten. Der Unterricht ist unentgeltlich.

Außer Volksschulen für normale Kinder gibt es in E.: 3 Hilfsschulen mit 11 Klassen für schwachbegabte Kinder; 1 Schule für schwachsinnige Kinder u. Idioten mit 100 Kindern; 1 Krüppelanstalt; 3 Schulen für Taubstumme mit 120 Kindern; 1 Schule für Blinde; 1 dem Justizmin. unterstellte Zwangserziehungsanstalt für männl. jugendl. Sträflinge (120 Zöglinge); 1 Zwangserziehungsanstalt für weibl. jugendl. Sträflinge (14 Zöglinge); 2 Fürsorgeerziehungsanstalten.

Für Kinder waren 1927/28 35 verschiedensprachige *Kindergärten* (mit 1995 Kindern) u. 22 *Heime* (mit 1127 Kindern) tätig.

Für Erwachsene waren im genannten Jahre 8 *Volksuniversitäten* u. 839 *Kurse* für 57 840 Zuhörer eröffnet. Für 613 *Volksbibliotheken* u. für allgemeinbildende u. verschiedene *Fachkurse* sorgten nicht nur alle städt. u. Kreisschulverwaltungen, sondern auch der estn. *Lehrerverband* (dem die Volksschullehrer u. auch die Mehrzahl der Mittelschullehrer angeschlossen sind) u. 1219 *Vereine* (Volksbildungs-, Volksbücherei-, Jugend-, Gesang- u. Musik-, Sport-, Mäßigkeits- u. andere Vereine).

Der estn. Lehrerverband mit seinen 3000 Mitgliedern gibt eine päd. Zeitschrift «Karwatus» (Erziehung) u. andere päd. u. wissenschaftl. Bücher heraus.

II. Die Mittelschule (höhere Schule): Am 7. XII. 1922 wurde von der Staatsversammlung das Gesetz für die öffentl. Mittelschulen angenommen. Dieses bildet mit dem am 7. V. 1920 angenommenen Gesetz für die öffentl. Grundschulen die legislativ in sich abgeschlossene Grundlage, auf dem das ganze System der öffentl. Schulen E.s beruht.

Als öffentl. Mittelschulen werden die von dem Staat u. den Selbstverwaltungen unterhaltenen Schulen bezeichnet. Die Mittelschule ist 5- oder 6jährig u. bildet die 2. Stufe der Einheitsschule. Sie ist muttersprachlich, aber nicht unentgeltlich. Ihre Unterhaltskosten trägt entweder der Staat allein oder gemeinsam mit den Selbstverwaltungen.

Die konstituierende Versammlung setzte im Grundgesetz (§ 21) fest, daß die Glieder der in E. lebenden Minderheiten zur Wahrung ihrer völk.-kulturellen u. Wohlfahrtsinteressen diesbezügliche autonome Institutionen ins Leben rufen können, sofern diese den Staatsinteressen nicht widersprechen. In Erfüllung dieses Paragraphen hat die Staatsversammlung am 5. II. 1925 ein Gesetz über die kulturelle Selbstverwaltung der völk. Minderheiten erlassen. Nach diesem Gesetz gehört in den Kompetenzkreis der völk. Kulturselbstverwaltungsinstitutionen: 1. Die Organisation, Verwaltung u. Überwachung der öffentl. u. priv. Lehranstalten der entsprechenden völk. Minderheit; 2. die Fürsorge für die übrigen Kulturaufgaben der entsprechenden Minderheit u. die Verwaltung der hierzu ins Leben gerufenen Anstalten u. Unternehmungen.

Auf Grund dieses Gesetzes haben bis jetzt die Deutschen u. die Juden ihre Kulturverwaltungen geschaffen, während die Schweden u. Russen im Kultusministerium ihre Volkssekretäre haben.

In E. gibt es Mittelschulen mit estn., deutscher, russ., lett., französ., hebräischer u. jüd. Unterrichtssprache. Der *Lehrgang* der 5-, bzw. 6jähr. Mittelschule gliedert sich in einen 2jähr., für alle Schulen gleichartigen Unterbau u. einen aus 3 bzw. 4 Klassen bestehenden Oberbau, in dem eine Differenzierung der Lehrpläne nach verschiedenen Schultypen stattfindet. Auf Wunsch der Schulunterhalter kann diese Differenzierung auch früher (klass. Gymn.) oder später anfangen. Bis jetzt sind nur die Lehrerseminare u. die deutsche Domschule 6klassig.

Als allgemeine Bezeichnung für alle Mittelschulen gilt der Ausdruck *Gymnasium* (= G.) Nach dem Charakter u. Umfang der Lehrfächer unterscheidet man folgende *Typen* der Mittelschulen: humanist. G., Real-G. (Oberrealschule), klass. G., weibl. Haushaltungs-G., Kommerz-G., landwirtschaftl. G., techn. G., bautechn. G., bodenkulturtechn. G., Gartenbau-G., Sozial-G. — Am meisten verbreitete Typen sind das hu-

manist. G., das Real-G. u. das Kommerz-G. Im humanist. G. lehrt man Latein u. 2 neue Fremdsprachen oder aber 3 neue Fremdsprachen. Von Fremdsprachen wird als 1. Fremdsprache Deutsch gelehrt, als 2. Englisch oder Französisch, als 3. Russisch. In den Real-G. lehrt man 2 Fremdsprachen, in landwirtschaftl., Gartenbau- u. bodenkulturtechn. G. nur eine Fremdsprache (Deutsch).

1928/29 gab es 86 Mittelschulen: 3 Staats-G., 47 öffentl. G., 8 mit den Rechten öffentl. G., 4 mit den Rechten für Schüler-G., 18 Privat-G. u. 6 Mittelschulkurse. Hiervon waren mit estn. Unterrichtssprache 54 öffentl. u. 5 priv., mit estn. u. französ. 1 priv., mit deutscher 3 öffentl. u. 11 priv., mit russ. 3 öffentl. u. 6 priv., mit lett. 1 öffentl., mit hebr. 1 priv. u. mit jüd. 1 priv.

An den Privat-G., die keine Rechte besitzen, können Abschlußprüfungen abgehalten werden durch eine unter dem Vorsitz eines ministeriellen Delegierten stehende Examenskommission.

Die Schüler der 6jähr. Grundschule treten ohne Examen in die Mittelschule. Wenn mehr Kinder eintreten wollen, als Plätze vorhanden sind, hat die Mittelschule das Recht, die Absolventen der Elementarschulen mit Eintrittsprüfungen aufzunehmen. In den Mittelschulen fehlen sowohl die Versetzungs- wie die Schlußexamen der gut u. genügend vorwärtskommenden Schüler. In der Abiturientenklasse werden vom Bildungsministerium nur 2 schriftl. Examen, bald in diesem bald in jenem Fach, u. ein mündliches verlangt. Die Absolventen der Mittelschule treten ohne Examen in die Universität u. die Techn. Hochschule.

Die Mittelschulen E.s besuchten 1928/29 16341 Schüler (7811 Knaben u. 8530 Mädchen). Hiervon waren 85 % Esten, 7,5 % Deutsche, 4,6 % Russen, 1,5 % Juden, 0,4 % Letten, 0,4 % Schweden u. 0,5 % von andern Völkern. — Die Zahl des Lehrpersonals betrug in demselben Jahre 1493 (970 Lehrer, 523 Lehrerinnen).

In kleineren Städten u. auf dem Land herrscht Koinstruktion. In größeren Städten gibt es öffentl. Mittelschulen für Knaben u. Mädchen. Das *Schulgeld* beträgt in den öffentl. Schulen 15—20 estn. Kronen für das Semester (9 estn. Kr. = 10 RM). In den Privatschulen ist das Schulgeld höher (bis 40 Kr. für das Semester). Ärmere Kinder (bis 25 % der Gesamtzahl der Schüler) können in den öffentl. Mittelschulen von der Zahlung des Schulgeldes befreit werden.

III. Hoch- u. Fachschulen: An den Hochschulen E.s u. des Auslandes studieren gegenwärtig über 5000 estn. Bürger. Zur Verhütung des vorauszusehenden Gelehrtenproletariats schloß man Mittelschulen oder deren Parallelklassen u. gründete hierfür Fachschulen.

Gegenwärtig hat E. folgende Hochschulen:

1. Die Universität Dorpat mit 7 Fakultäten: Theologie; Jurisprudenz mit der Abt. für Nationalökonomie; Medizin mit der Abt. zur Vorbereitung von Pharmazeuten u. einem Institut für Leibesübungen; Philosophie (auch finno-ugrische, german., roman., slaw. Philologie u. Geschichte); Naturwissenschaft u. Mathematik; Landwirtschaft mit der Abt. für Forstkunde; Tierärztl. Fakultät. — Die Vorlesungen werden in estn., deutscher u. russ. Sprache gehalten. 1927/28 hielten 70 % der Lehrkräfte ihre Vorlesungen schon in estn. Sprache. Die Zahl der Studierenden, die 1926 auf 5000 stieg, betrug am 1. XII. 1929 3713. Hiervon waren 142 Ausländer. An der Universität lehrten am 1. XII. 1929: 69 Professoren, 28 Dozenten u. 44 Privatdozenten u. Lehrer, 33 Hilfslehrkräfte u. 132 Assistenten u. techn. Arbeitskräfte.

2. Die Techn. Hochschule in Tallinn (Reval) mit 2 Fakultäten, 550 Studenten u. 65 Lehrkräften.

3. Das Konservatorium in Tallinn mit 8 Professoren, 21 Lehrern u. 365 Schülern.

4. Die Kunstschule «Pallas» mit 7 Lehrkräften u. 6 Lektoren u. ungefähr 100 Schülern.

5. Höhere Kurse zur Vorbereitung der Generalstabsoffiziere (dem Kriegsministerium unterstellt).

An mittleren u. niederen Fachschulen sind vorhanden: 1 Militärschule (dem Kriegsministerium unterstellt), 5 Lehrerseminare, 1 Pädagogium zur Vorbereitung der Lehrkräfte für Fachschulen, 1 Technikum mit russ. Unterrichtssprache, 1 Kunstgewerbeschule, 3 Seemannsschulen, 5 Handelsschulen (Kommerzgymnasien nicht mitgerechnet) mit estn. Unterrichtssprache, 1 Handelsschule mit deutscher Unterrichtssprache, 10 Holz- u. Eisenbearbeitungsschulen, 1 Baugewerkschule, 10 Frauenhaushaltungs- u. Handarbeitsschulen (davon 1 mit deutscher Unterrichtssprache), 4 niedere Musikschulen, 5 niedere Kunst- u. Theaterschulen, 7 andere Fachschulen. Dem Landwirtschaftsministerium sind unterstellt: 2 landwirtschaftl. Mittelschulen, 8 2jähr. landwirtschaftl. Schulen, 2 1jähr. landwirtschaftl. Schulen, 9 landwirtschaftl. Spezialschulen, 6 Haushaltungsschulen für Hofwirtinnen. — Die dem Landwirtschaftsministerium unterstellten Schulen arbeiten alle auf dem Lande.

Schrifttum: A. Schmidt, Das deutsche Schulwesen in E. u. Lettland, im: Deutschen Philologenblatt, Jhrg. 36 (1928), S. 352—353.

N. Kann, Tallinn (Reval).

Ethik u. Pädagogik.

I. Begriff u. heutiger Stand: E. ist nach verbreiteter Schultradition gleichbedeutend mit *philosoph. Sittenlehre* (vgl. Art. Moralphilosophie). Der neuere Sprachgebrauch ist vielfach weiter; E. bezeichnet jede wissenschaftl. Sittenlehre, die theolog. Moral eingeschlossen. Innerhalb der kath. Kirche bleibt der Inhalt der E. zu allen Zeiten *wesentlich* der gleiche. Stärker ist die protest.-theolog. E. von der Zeitkultur u. vom Zeitgeist beeinflußt. Vor allem aber hat die neuere weltl. E. eine Unzahl wesensverschiedener Systeme hervorgebracht, deren Kampf

u. Wettbewerb seit 50 Jahren eine auch für die Pädagogik verhängnisvolle Unsicherheit erzeugt hat.

Das Bild der Gegenwart ist so, daß die von *Kant* beeinflußte *rein formale* E. stark zurücktritt; wir meinen die Herleitung des Sittlichen aus log., psycholog., ästhet. Maßstäben, denen kein realer Glücks- oder Seinswert entspricht. Im Vordergrund steht vielmehr irgend eine «materiale Wert-E.» *(M. Scheler)*; deutlicher jene *teleolog.* E., die das Sittliche auf reale Güter u. Ziele, letztlich auf das *Endziel* alles Lebens u. Handelns bezieht. Die oberflächlichste u. triebhafteste Zielbestimmung, die des egoist. Eudämonismus, wird freilich in der ernsthaften E. kaum mehr vertreten; großen Anklang findet dagegen der Sozial-Eudämonismus. Die tieferen Denker jedoch lehnen das Glücksmoment ab u. suchen eine tiefere, ontolog. u. energet. Fassung des Ziels; höchstes Gut ist ihnen die Seins- u. Kraftfülle. So einerseits die naturalist. E. der «Lebenssteigerung», anderseits die mehr spiritualist. E. des «Kulturfortschritts».

II. Ethik u. Pädagogik: 1. E. ist Grundwissenschaft für die Pädagogik in dem Sinne, daß sie dieser organisch, d. h. normierend u. befruchtend, nahesteht. Diese Art von Abhängigkeit der Pädagogik könnte nur bestritten werden, wenn Pädagogik bloße Technik oder formale Methodenlehre oder Tatsachenwissenschaft (Geschichte, Schulkunde usw.) wäre. Nun ist aber Pädagogik eine Normwissenschaft, die ein *Sollen* einschließt u. darlegt; ein Sollen sogar, das unmittelbar auf ein lebendig-persönl. Gut zielt, das Ganze des Menschenlebens. Jegliches Sollen gipfelt aber im Sollen der Sittlichkeit.

2. Pädagogik ist demnach nicht bloßes Sondergebiet der E., wie einzelne konservative Forscher behaupten; sie hat sich heute zur eigenen Wissenschaft entwickelt. Diese (relative) Selbständigkeit ist so zu verstehen, wie etwa die der Soziologie, der Rechtsphilosophie, der Volkswirtschaftslehre, der Caritaswissenschaft — auch diese waren nach älterem System alle Teile der E. Aber die «Töchter» sind eben selbständig geworden; sie haben damit zugleich ihr Blick- u. Arbeitsfeld erweitert, indem sie geschichtlich fundiert wurden, Hilfswissenschaften u. Teildisziplinen entwickelten usw.

III. Ethik u. Erziehung: Die päd. Arbeit steht noch inniger unter dem Einfluß der E. als die päd. Wissenschaft. Ist sie ja freie, lebendige Tätigkeit, somit unmittelbarstes Substrat der Sittlichkeit. Der Inhalt der E. wendet sich an den *Erzieher* selbst u. verpflichtet ihn zu vorbildl. Sittlichkeit. Wer das Gute nicht nur pflegen, sondern fortpflanzen soll, muß im eminenten Sinne gut sein; wer es lehrend u. beruflich tun will, darf nicht nur naiv, er muß bewußt u. durchgeistigt gut sein. Im Lichte der E. empfängt auch der *Schüler*, das Objekt der Erziehung, tiefste Wertung; freilich je nach der Beschaffenheit der E. selbst. Eine E., die dem Kinde die Geistseele, die Willensfreiheit, die Unsterblichkeit abspricht, die nichts weiß von Sünde, Erlösung, Gottkindschaft, kann auch unmöglich den Wert des Lebens, die sittl. Verantwortung, den Ernst u. Idealismus der Tugend so würdigen, wie es die christl. E. tut. Endlich ist E. entscheidend für die *Erziehungsarbeit* selbst, vor allem für ihre Ganzheit. Mögen Teilaufgaben ethisch farblos sein, das Gesamtwerk u. der Gesamtorganismus der Erziehung bleiben *sinnlos* ohne ein letztes *umfassendes Zielgut*, wie es nur die E. aufweisen kann, u. wie die christl. E. es erblickt in der Ehre Gottes u. dem Reiche Gottes. Das Versagen der Zeitethik in diesem Punkt ist von E. Troeltsch, A. Messer, J. Kretzschmar u. a. offen anerkannt u. beklagt worden.

Schrifttum: Siehe zunächst Art. Moralphilosophie; sodann O. Willmann, Didaktik (2 Bde., [5]1923); F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung ([2]1929); M. Ettlinger, Die philos. Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit u. Gegenwart (1925); J. Mausbach, Das kath. Erziehungsideal gegenüber päd. Zeitirrtümern, in: Mädchenbildung auf christl. Grundlage (1925). *J. Mausbach.*

Ethos des Lehrers u. Erziehers.

[E. = Ethos, L. = Lehrer, Erz. = Erzieher.]

I. Wesen u. Wirkungen: E. (griech. Sitte, Charakter) des L.s u. Erz.s lebt in dem, der sich durch seinen Beruf als L. u. Erz. (s. d.) sittlich, d. h. im Gewissen verpflichtet fühlt, nicht nur in seinen Amtsobliegenheiten, sondern seinem ganzen persönl. u. berufl. Tun u. Lassen der Gemeinschaft zu dienen, um in der Erziehung von Kind, Jugend u. Volk das Beste von Familie, Gemeinde u. Staat zu wirken. Das E. «stellt den Beruf des L.s in eine Wesensbeziehung des Ursprungs u. des Zieles zu Gott hin» (Th. Steinbüchel im Jahrbuch 1929 des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft). Der von E. erfüllte L. u. Erz. faßt seinen Beruf als die Sendung auf, durch Beispiel, Wort u. Tat die Veredlung seines Umkreises u. damit die der Menschheit zu fördern. Das E. bestimmt seine Heranreifung zum Vollmenschen u., ohne Rücksicht auf ihr Ausmaß, zur wahren L.- u. Erz.persönlichkeit. Mit steigendem Nachdruck rückt die Geschichte der Pädagogik das Berufs-E. des Pädagogen (s. d.) in den Vordergrund u. erblickt in ihm den Angelpunkt der päd. Aufwärtsentwicklung, während die moderne Schulentwicklung umgekehrt die L.persönlichkeit zurückzudrängen scheint.

Der vom E. geleitete L. u. Erz. strebt, fern allem Eigennutz, in dem angewiesenen Bereich die ihm Anvertrauten für ihre besondere Aufgabe im ganzen aufgeschlossen, willens u. fähig zu machen. Rechte Ehrfurcht, nicht Liebedienerei, vor Kind, Jugend u. Volk ist ihm Leitstern seines Sorgens u. Mühens. Sich als Glied seines Volkes wiederfindend, nimmt er Volk «auf Ehre u. Gewissen» (A. Heinen). Er lebt u. wirkt aus dem trotz aller Enttäuschungen un-

erschütterl. Glauben an das Gute u. Edle im Menschen u. richtet sich an diesem Glauben immer wieder auf. Soziale Gesinnung erleichtert ihm den Treudienst, hilft ihm über Mißerfolge, Undank, Zurücksetzung hinweg. Sein E., nicht Vorsicht oder Strafbestimmungen, wappnen ihn gegen die zahlreichen Versuchungen im Umgang mit Unmündigen u. Heranwachsenden. Es ist die unversiegbare Quelle der Berufsfreude u. Hingabe, die alle wirkl. oder vermeintl. Anlässe zur Berufsverdrossenheit überwindet (vgl. E. Post, Beruf u. Seele, 1924).

II. Ethos u. Lehrerschaft: Soviel eindrucksvolle Beispiele für lebendiges Berufs-E. die Lehrerschaft auch hervorgebracht hat: in der Standesbewegung muß die Geltung des E. mehr als bisher richtunggebend werden. Letzten Endes hängt die Standwerdung davon ab. Alle Berufenen, bes. Verbände, Fachpresse, Vorgesetzte haben an einer Standeserziehung mitzuwirken, die L. u. Erz. über Beamten- u. Vorschriftenwesen hinaus zur Freiheit der Selbstverantwortung führt. Standesehre u. -scham sind so zu entwickeln, daß man der L.schaft die Schule getrost überlassen kann, ohne für ihren gedeihl. Fortschritt bangen zu müssen. So bekommt die Behörde freiere Hand für ihre größeren Aufgaben, als es die Schlichtung von Unzuträglichkeiten ist, die aus menschl. Schwäche der L. u. Erz. hervorgehen, seien es dienstl. Verfehlungen oder mangelnde Eintracht, üble Nachreden u. a. (Ehrenrat!). Stolz auf den Beruf des Volksbildners u. der Volksschule (von der Grund- bis zur Hochschule!), werden L. u. Erz. dafür sorgen, daß ihren Ansprüchen auf Wertschätzung ihr äußerer u. innerer Wertgehalt entspricht, u. aus Gründen der Wahrhaftigkeit von unberechtigtem Geltungsbedürfnis abrücken. E. verlangt dauernde Gewissensschärfung u. begnügt sich keinesfalls mit wirtschaftl., rechtl. u. polit. Vertretung. Es nimmt sich nicht zuletzt auch der Not- u. Unrechtleidenden des eigenen Standes sowie der Gefährdeten u. Gefallenen an.

Das E. befruchtet das gesunde Weiterbildungsstreben. Es zielt darauf ab, L. u. Erz. ihrer Aufgabe immer mächtiger zu machen u. davor zu bewahren, aus Überhebung oder Selbsttäuschung Hand an Dinge zu legen, die sie weder meistern können, noch zu meistern brauchen. Erz.-wirken ist Sinnerfüllung, schlichtes u. «zweckloses» Tun, das großes Aufheben scheut u. deshalb Anstrengungen ablehnt, die vorwiegend von äußerem Ansehen bestimmt sind (vgl. A. Heinen, Sinn u. Zwecke in der Erziehung u. Bildung, 1924). An der eigenen fachlich-wissenschaftl. Ertüchtigung zu arbeiten, ohne in Vergötterung von Methode u. Mode zu verfallen, ist Selbstverständlichkeit. Der berufene Erz. wird sich namentlich angelegen sein lassen, durch Studium, Umgang u. Mitarbeit immer tiefere Einsicht in die Kindes- u. Volksseele zu gewinnen, um so der besten Wege kundig zu werden, Volksnot zu wenden (Jugendführung, Erwachsenenbildung).

Das E. wird jene Vorbildung des Nachwuchses wollen, die am sichersten die berufsethische, sozialhandelnde Lehrerpersönlichkeit zu bilden verspricht (vgl. Denkschrift zur Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen, 1925). Immer muß sorgsame Auswahl der Bewerber leitender Gesichtspunkt sein; hier eröffnet sich für die Mitarbeit der zeitigen Lehrerschaft ein dankbares Feld. Nicht minder in der Betreuung der Nachwachsenden, bis sie selber soweit erstarkt sind, als freie Lehrerpersönlichkeiten den Geist der Liebe u. der Freiheit auf die Jugend zu überpflanzen u. ein Geschlecht zu erziehen, das, mündig geworden, das Werk des deutschen «Schulmeisters» lobt.

Schrifttum: F. Schneider, Lehrer u. Erzieher (1928); *Allgemein gehalten* (außer den oben angeführten): A. Fischer, Über Beruf, Berufswahl u. Berufsberatung (1918); A. Pieper, Berufs-E. u. prakt. Berufserziehung (1921); *In Geist u. Gestalt des E. einführend:* L. Kellner, Zur Päd. der Schule u. des Hauses. Aphorismen (älter, [18]1912); A. Heinen, Briefe an einen Land-L. ([2]1922, grundlegend für alle L. u. Erz.); — Unpolit. Randbemerkungen zur Schulfrage (1920); P. Kaestner, Kraft u. Geist unserer deutschen Volksschule ([2]1928); E. Post, Vom Geiste der neuen Volksschule (1922); — Wie kann der L. die Lebensbeziehung zur Gemeinde finden? (1925); — Land-L. im Landvolk (1927); aus berufseth. Einstellung wird geleitet die vom Soz.-päd. Ausschuß d. Kath. L.verbandes hrsg. Ztschr. «L. u. Volk» (Volksvereinsverlag, M.-Gladbach). *E. Post.*

Ettlinger, Max.

Geb. am 31. I. 1877 zu Frankfurt a. M., besuchte E. die Vorschule am Wöhlerrealgymnasium, dann das städt. Gymnasium (das nachmal. Lessinggymn.) seiner Vaterstadt. Von 1895 ab oblag er philosoph. Studien an den Universitäten Heidelberg (unter *Kuno Fischer*) u. München als Schüler von *Th. Lipps* (bei dem er promovierte) u. *G. v. Hertling*. Philosophie war ihm nicht nur eine Angelegenheit gelehrter Forschung, sondern eine Sache des Lebens, so daß er schon in jungen Jahren durch sie den Weg zur kath. Überzeugung fand. Von 1903 bis 1917 war E. wissenschaftl. *Redakteur* am «Hochland»; 1914 endlich gelang es ihm nach manchen Schwierigkeiten, sich für Philosophie an der Universität München zu *habilitieren;* 1915—1918 im Heeresdienst, wird er 1917 als *o. ö. Prof.* für Philosophie nach Münster i. W. berufen. Seit Mitgründung des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Pädagogik war er dessen *wissenschaftl. Leiter* (1921—1929), seit 1926 *Mitglied* des Deutschen Ausschusses für Erziehung u. Unterricht. Gest. am 12. X. 1929 in Ebenhausen bei München.

Da E. aus dem Kreise um Th. Lipps kam, galt sein wissenschaftl. Interesse vor allem der *Psychologie* u. der *Ästhetik*, womit er mehr u. mehr *philosoph.-histor.* u. *päd.* Gebiete aufs glücklichste zu vereinen wußte:

Zur Grundlegung einer Ästhetik des Rhythmus (1899), in der Ztschr. für Psychologie; Untersuchungen über die Bedeutung der Deszendenztheorie für die Psychologie (1903); 1906 bearbeitete er die 8. Aufl. von Lindemanns «Geschichte der deutschen Literatur» (9 u. 10 1915), für die ihn seine tüchtige literar-histor. Schulung bei *Muncker* bes. geeignet machte; 1908—1915 Sammelberichte über Tierpsychologie in der Ztschr. f. Psychologie; Philosoph. Fragen der Gegenwart (1911, 3 1925, enthält ausgewählte Hochlandbeiträge); Der Streit um das rechnende Pferd (1913); Die Ästhetik Martin Deutingers in ihrem Werden, Wesen u. Wirken (1915); Leibniz als Geschichtsphilosoph (1921); Der christl. Idealismus des Erzieherberufes (1921. Die Rede gab Anstoß zur Gründung des Deutschen Instituts für wissenschaftl. Pädagogik [s. Art. Institute, päd.]); Gemeinschaft als Erziehungsziel u. als Erziehungsmittel (1922, im Jahrb. des Zentralinstituts für Erz. u. Unterr.); Geschichte der Philosophie von der Romantik bis zur Gegenwart (1924, stellt dem Philosophiehistoriker ein rühml. Zeugnis aus); Beiträge zur Lehre von der Tierseele u. ihrer Entwicklung (1925); Philos. Lesebuch (zus. mit P. Simon u. G. Söhngen [1925], hat einem momentanen Notstand abgeholfen, als die preuß. Richtlinien Philosophieunterricht auf dem Gymnasium forderten); Die philosoph. Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit u. Gegenwart (1925); Wesen u. Wert der Erziehungswissenschaft (im gleichnam. Werk hrsg. von G. Ried [1929]); E. war *Herausgeber* der «Sammlung Kösel» seit 1906, des «Literar. Ratgebers für das kath. Deutschland» 1908—1920, Mithrsg. der allseitig geschätzten «Philosoph. Handbibliothek» seit 1920, der «Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Pädagogik» seit 1926 u. des «Handbuchs der Erziehungswissenschaft» (zus. mit Eggersdorfer u. Raederscheidt), Mitarbeiter am Staatslexikon u. an Roloffs Lexikon der Pädagogik. An dem Zustandekommen des «Lexikons der Pädagogik der Gegenwart» hat er bes. Anteil.

Daß jahrelange Vorarbeiten zu einer Ästhetik, zu einer umfassenden Bearbeitung der Tierpsychologie u. der Hochschulpädagogik u. zur Bearbeitung u. Herausgabe von Bäumkers Nachlaßwerk «Logik» nicht zur Vollendung kamen, läßt seinen frühen Tod um so mehr bedauern.

E. ist ein markanter Vertreter der Neuscholastik, der zutiefst in der kath. Weltanschauung geeinten Philosophenschule, die das alte platonisch-aristotel. Erbe in der klaren Form u. Folgerichtigkeit des thomist. Ausbaues festhält, erweitert u. mit der fortschreitenden modernen Wissenschaft in lebendige Beziehung zu setzen sucht. Mit einer überaus klaren Schau der verborgenen, tiefverschlungenen Zusammenhänge im Wirrwarr des Geisteslebens der Vergangenheit u. Gegenwart verband E. stets eine klare, prägnante, vornehm-sachl. Darstellung. Seine Bedeutung für die *Pädagogik* liegt in den Verdiensten u. der aufopfernden Tätigkeit für das Deutsche Institut für wissenschaftl. Pädagogik, seinem steten Bemühen, die Behandlung päd. Fragen streng wissenschaftlich zu gestalten, in der Förderung u. Betreuung gerade des päd. Gelehrtennachwuchses u. in den von ihm ausgegangenen mannigfachen u. einschneidenden Anregungen, deren Wert u. Bedeutung die Zukunft zu beweisen hat. Mit großem Erfolg hat E. mit hoher Auffassung von der dringl. Aufgabe kath. theoret. wie prakt. Pädagogik sich selbstlos in den Dienst der Neugestaltung der Lehrerbildung u. Lehrerfortbildung gestellt. In Wort u. Schrift zeigt sich E., einerlei ob er Fragen der Ästhetik u. der Literatur- u. Philosophiegeschichte aufgreift, oder ob er in psychol.-päd. Fragen der Zeit eingreift, als reicher Geist mit bedeutender Begabung, mit einer beachtl. Selbständigkeit des Urteils u. Eigenständigkeit der Gedanken. In Vorlesungen u. Seminarübungen, die er als Pflanzstätten wissenschaftl. Interesses u. philosoph. Denkens sehr ernst nahm, in dem liebevollen Kontakt mit seinen Schülern, in der stetigen Hilfsbereitschaft zeigte sich die allzeit bescheidene Persönlichkeit E.s von edlem Menschentum, in allem aber sein echt kath. Wesen.

Schrifttum: H. Kühle, M. E., ein christl. Philosoph, in: Hochland, Jhrg. 27, H. 3, S. 230 bis 239 (1929/30); J. P. Steffes, Prof. M. E. zum Gedächtnis, in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Pädagogik, Jhrg. 6, H. 1 (1930/31). *J. Spieler.*

Etymologie im Schulunterricht.

E. ist *Wortkunde* im Sinne einer geschichtl. Herleitung der Worte nach ihrem Lautbild u. nach ihrer Eigenschaft als Bedeutungs- u. Beziehungsträger. In der Schule kann E. als Hilfswissenschaft des deutschen, geschichtl. u. fremdsprachl. Unterrichts, als wertvolle Ergänzung auch in andern Fächern Anwendung finden. E. wird eindringlich gefordert schon von R. Hildebrand (1867), ebenso in allen Lehrplänen für die höheren Schulen, im preuß. Lehrplan für die Volksschulen von 1922, in den preuß. «Richtlinien» für höhere Schulen u. den Bestimmungen für Mittelschulen, beide von 1925.

I. Im Deutschunterricht: 1. An der höheren Schule: E. ist neben der Lektüre Hauptaufgabe des altdeutschen Unterrichts der Oberstufe (O II). Hier ist das Werden der *Lautgestalt* der Worte durch Vergleichung mit den auf der Schule gepflegten Fremdsprachen zu verfolgen; die dabei wirksamen Gesetzmäßigkeiten (1. u. 2. Lautverschiebung, Ablaut, Umlaut, Brechung, Assimilation, Dissimilation, Analogie) sind an bes. geeigneten Formen durch die Schüler selbst abzuleiten. Selbst aufgefunden werden können ebenso die allgemeinsten sprachpsycholog. Tendenzen (Vereinfachung u. Verkürzung, Differenzierung, Anpassung an ursprüngl. Artikulations- u. Akzentuationsweisen). Ziel ist, die gesamten Schulsprachen schon, soweit möglich, zu einer Einheit zusammenzufassen. Mehr noch als die Geschichte der Wortgestalt ist die der *Wortbedeutungen* zu pflegen. Diese Arbeit hat hohen formalen Bildungswert gerade wegen der Feinheit der Be-

deutungsunterschiede (z. B. mhd. frouwe = ausschließl. Herrin). Auf induktivem Wege können auch die Hauptarten des Bedeutungswandels erarbeitet werden (Begriffserweiterung, -verengerung, -verschiebung, -vergeistigung, Werterhöhung, -erniedrigung, «Teil für das Ganze» usw.). Wertvollstes Ergebnis soll aber die Einsicht sein, daß die Geschichte des deutschen Wortschatzes ein vollkommenes Spiegelbild der kulturellen Entwicklung ist. Anteil der Zeitströmungen sowie der Einzelmenschen (Geisteshelden) an Sprachschöpfung u. -wandel kann untersucht, schließlich die Struktur der deutschen Sprache als Ausprägung deutscher Seele begriffen werden. Durch kulturgeschichtl. Betrachtung wird das Altgewohnte im heimischen Wortschatz wieder reizvoll, das Abgegriffene von neuem mit Inhalt erfüllt. Diese ungemein wichtige Belebung des Deutschunterrichts durch E. kann auch die Mittelstufe schon pflegen, nur daß hier überall vom gegenwärtigen Sprachstand auszugehen ist. In der Wortbildungslehre (UIII) interessiert die Schüler wieder mehr als das Formale die Urbedeutung der Bildungssilben (z. B. -lich von mhd. lîch = Gestalt, vgl. Fronleichnam u. Leiche; so bedeutet «häßlich»: von hassenswerter Gestalt). Zu mehr systemat. Behandlung eignen sich wegen der subjektiven Teilnahme, die sie finden, auf dieser Stufe bes. die Tauf- u. Familiennamen. Leicht wird dabei das german. Erbgut (mit seinen Wunschbedeutungen) aus der Stufe der Einnamigkeit von den späteren christl., französ. u. andern Taufnamen, unter den Familiennamen ebenso die älteren Vaternamenzusätze unterschieden von den Berufs-, Eigenschafts-, Lokalbezeichnungen u. a. Die Sagenkunde drängt zu etymolog. Erklärung der Jahreszeiten, Monats- u. Wochentage, der Feste u. der sprachl. Niederschläge mancherlei Aberglaubens (z. B. Hexenschuß; Buttervogel, engl. butterfly eigentl. = Milchdieb).

2. In der Volksschule ist E. in den Oberklassen in ähnl. Weise wie auf der Mittelstufe der höheren Schule anwendbar. Die Freude am Sprachlichen wächst hier wie dort auch zwar noch nicht aus einem wirklichen histor. Interesse, wohl aber aus dem starken Kausalitätsbedürfnis dieser Altersstufe. Die spontane «Warum»-Frage läßt sich selbst gelegentlich für die Rechtschreibelehre fruchtbar machen, die dadurch über die bloß mechan. Einübung hinausgehoben wird. (Herkunft des Dehnungs-h von altem ch oder ck [vgl. sehen u. Gesicht], dann nur in Analogie dazu [vgl. stehen, aber mhd. stên]. Dagegen willkürl. Differenzierung zwischen wider u. wieder). Die Volksschule wird ferner Wortsippen erarbeiten (mit Betonung der Bedeutungsunterschiede, nicht der Form!), nach biolog. Gesichtspunkten anschaul. Sach-(Lebens-)gruppen von Wörtern zusammenstellen lassen u. diese, soweit möglich, ableitend erklären.

Beispiel: Das Geld (Viehgeld, got. faihu, lat. pecu, vgl. pekuniär u. feudal; gewogenes Geld, vgl. Pfund Fein, engl. Pfund, Pfund in der Bibel, Rubel = das Abgehackte; Münze nach dem Tempel der Juno Moneta, vgl. «Moneten»; Gulden von golden; Heller aus Hall; Kreuzer u. Krone nach dem Bilde; Taler u. Dollar nach Joachimstal; Pfennig zu Pfand; Mark = das Gestempelte). Ähnlich: Unser Wald, Die Fahrzeuge usw.

An ihren Neubildungen wird die Sprache stets als ein Lebendiges erkannt (vgl. Kraftwagen, Flieger, Flugzeug, Lichtspiel, Laufbild, Feinkost usw., ebenso durch Zurückführung der heimischen Mundart u. der Schriftsprache auf ihren gemeinsamen Ursprung. Die Beiträge, die die Mundart zum Schriftdeutsch im besonderen lieferte, können zusammengestellt werden (z. B. niederdeutsche Schiffahrtsausdrücke). Auch bei nur gelegentl. Anwendung dient E. der systemat. Erweiterung des Wortschatzes, wobei die Schüler stets findend tätig sein können.

II. Im Geschichtsunterricht kann E. in Ergänzung des Deutschunterrichts die Sprache als überaus reizvolles Quellenmaterial zur Kulturgeschichte fruchtbar machen. Zu jedem Zeitabschnitt ist der Gewinn an Lehnwörtern, metaphor. Wendungen usw. aufzusuchen. (Die Römerzeit lieferte die Begriffe für Baukunst, Kulturpflanzen, Kochkunst; das Mönchtum die für Kirche, Schule, lesen, schreiben; Ritterzeit u. Kreuzzüge: stichhalten u. ä., französ., arab.: Abenteuer, Matratze, Samt, Zucker. Ähnlich Bürgertum, Blüte des Rechts, Humanismus usw.). Unverstandenes verfällt der Volks-E. (indianisch hamaca wird Hängematte). Auch die deutsche Kultur beeinflußt fremde Sprachen (Völkerwanderung, 30jähr. Krieg, neueste Zeit).

Beispiele: ital. giardino, französ. jardin, engl. garden von Garten; französ. drogue = die Droge von plattd. dröge = trocken. — Ortsnamen enthalten Hinweise zur Eroberungs- u. Siedlungsgeschichte (z. B. von alten befestigten Plätzen: engl. -chester von lat. castra = Heerlager, vgl. Hersfeld; deutsch -burg, Bürglen, Bieberich usw., engl. -bury, französ. -bourg zu got. baúrgs = befestigte Stadt, vgl. Bürger; deutsch -gart, Belgrad, Graz, -grätz, poln. -grod, russ. -gorod, got. gards zu lat. hortus, griech. chortos = umfriedeter Platz).

III. Im fremdsprachlichen Unterricht: Auf allen Stufen soll E. als eine sinnhaltige Verknüpfung des zu erwerbenden Unbekannten mit schon Bekanntem über das nur mechan. Einprägen hinausführen. Da apperzeptives Lernen stets dauerhafter ist als rein mechanisches, macht sich die für E. aufgewandte Zeit belohnt. Ausgehen kann man von der deutschen Schriftsprache (vgl. Plombe, lat. plumbum), auch von den Fremdwörtern in ihr, ferner von der deutschen Mundart (z. B. vom Plattdeutschen beim Erlernen des Englischen); die erste Fremdsprache kann Brücke sein für die zweite (lat. disfacta, französ. défaite, engl. defeat; vgl. auch

«Miesmacher»), wobei sich durch Kontrastierung auch Bedeutungsunterschiede bes. leicht einprägen (z. B. engl. small, klein). Ebenso liefert die E. Material zur Kultur- u. Besiedlungskunde des Fremdvolkes (Ortsnamen! s. o.), zu den geistigen Wechselbeziehungen der Nationen (vgl. charakterist. neuere deutsche u. französ. Lehnworte im Englischen: kindergarden, vaterland, zeitgeist, volkslied, wander-Birds, rucksack, to strafe — von «Gott strafe England!» — to kamarad, geolog. Ausdrücke; chauffeur, garage), zu den psycholog. Tendenzen der Fremdsprache (z. B. Kürze bei engl. Neubildungen: to book = eine Fahrkarte lösen, to baby = wie ein Kind behandeln) u. ist so eine wertvolle sachl. Bereicherung des Unterrichts. Methodisch ist das Zusammenstellen nach Wortstämmen als Vorbereitung, ferner die Bildung von Sachgruppen zu empfehlen. Der Umfang der Anwendung von E. ist durch das Gesamtlehrziel sowie durch die jeweilige sprachl. Vorbildung u. Begabung der Klasse begrenzt. Nie darf E. eine Mehrbelastung der Schüler darstellen.

IV. In andern Schulfächern: Die *Heimatkunde* kann vorteilhaft an Straßen- u. Flurnamen der Umgebung anknüpfen, die *Geographie* findet in den Ortsnamen zahlreiche Veranschaulichungen geograph. Verhältnisse, z. B. Lage an: Flußaus- u. Flußeinmündungen oder -quellen (Swinemünde, Paderborn), auf Bergen, an Heil- oder Salzquellen (Hall, Salz-, vgl. Thermopylen), über Bodenschätzen (Eisenberg), nördlich oder südlich zu älteren Städten (Nordhausen, Suderode); ebenso Hinweise auf die Vegetationsverschiebung (Acker statt Wald, Tannen- statt Laubwald; vgl. Endungen -loh, -lohn, -bor = Wald, -rode, -reute, -ried, -schwand; Eichstätt, Lindau usw.). Kelt., röm., germ., wend., poln., tschech. Orts-, Fluß- u. Gebirgsnamen stellen Beiträge zur Bevölkerungskunde. — *Im Religionsunterricht* fordern die Taufnamen, Namen der Feste u. viele spezif. Begriffe (Sintflut, Messe, Liturgie, Klerus, Priester, Laie) zur etymolog. Erklärung heraus. Ähnlich in den *Naturwissenschaften* die Fachausdrücke griech.-lat. Ursprungs u. manche dunkel gewordene Begriffe, wobei oft die Sacherklärung in überraschender Weise gewinnt (Beispiele: Flintglas, dazu Flinte, vom ndd. vlint, engl. flint = Kiesel, Feuerstein, also ursprüngl. sprödes Glas. — Nagelfluh vom ahd. fluoh = Fels. — Bernstein zu ndd. bernen, engl. to burn, also brennbarer Stein; vgl. griech. electron u. Elektrizität).

Schrifttum: *Deutsch* (neben den älteren Werken von Hildebrand, Harder, O. Schrader, Kluge, Söhns, F. Stürmer): H. Hirt, E. der neuhochd. Sprache ([2]1921, systemat., mit Literatur); A. Waag, Bedeutungsentwicklung unseres Wortschatzes [auch Schulsprachen] ([5]1926); O. Weise, Unsere Muttersprache ([11]1929); — Die deutsche Sprache als Spiegel deutscher Kultur (1923), u. a.; E. Wasserzieher, Leben u. Weben der Sprache ([5]1928); — Sprachgeschichtl. Plaudereien ([2]1930), u. a.; W. Oppermann, Aus d. Leben unserer Muttersprache([2]1928); O. Meisinger, Bilder aus der Volkskunde([2]1922); K. Bergmann, Im Spiegel d. Sprache (1929); — Deutsche Wortkunde in Bildern aus der deutschen Kultur ([2]1927, kurz, aber inhaltreich); — Kulturgeschichtl. Wortbetrachtungen, in: Ztschr. für Deutschkunde, 35.—39. Jhrg. (1921/25); A. Schirmer, Wortkunde. Eine Kulturgeschichte des deutschen Wortschatzes (1926); E. Littmann, Morgenländ. Worte im Deutschen (mit Anhang: Amerikan. Worte, [2]1924); H. Schrader, Der Bilderschmuck der deutschen Sprache([7]1912); A. Richter, Deutsche Redensarten([4]1921); Hehn, Kulturpflanzen u. Haustiere ([11]1914); R. Riegler, Das Tier im Spiegel der Sprache (1907); J. Hoops, Kulturpflanzen u. Waldbäume im german. Altertum (1905); Handbuch der deutschen Flurnamenwissenschaft, hrsg. von H. Beschorner (1928). Zur Namenkunde die Werke von F. Solmsen, Heintze-Cascorbi, R. Kleinpaul, J. Brechenmacher, E. Wentscher, E. Wasserzieher (Personennamen); J. Feldmann, R. Kleinpaul, F. Mentz, H. A. Prietze (Ortsnamen); für den Schulgebrauch: Fr. Kluge, Deutsche Namenkunde ([4]1926). — Neben den größeren etymolog. u. Namenwörterbüchern für die Praxis: Ableitende Wörterbücher von E. Wasserzieher u. K. Bergmann; für die Schule von W. Hopff, K. Willeke u. K. Häfner. — *Methodisch:* G. Brandstätter, Sprachgeschichtliches in der Volksschule, in: Ztschr. für Deutschkunde, 40. Jhrg. (1926); P. Zink, Zur Verwendung der Flurnamen im Unterricht, ebd. 34. Jhrg. (1920); W. Franz, Straßennamen u. Deutschkundeunterricht, ebd. 35. Jhrg. (1921); W. Hopff, Pflege der Wortkunde in der Arbeitsschule, in: Die Arbeitsschule, 40. Jhrg. (1926). Vgl. die neueren Lehrbücher der Wortkunde bzw. Sprachkunde z. B. von L. Müller (wichtig!), W. Hopff u. K. Willeke, J. K. Brechenmacher, K. Häfner, J. L. Klarmann (Volks- u. Mittelschulen), H. H. Schmidt-Voigt, Fucker-Hirsch-Hoffa-Reinhold (Höhere Schulen). — *Geschichte:* O. Schrader, Sprachvergleichung u. Urgeschichte ([3]1907); Fr. Seiler, Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel d. deutschen Lehnwortes (8 Bde., [1—3]1924 ff.); U. Peters u. P. Wetzel, Vergleichende Zeittafeln zur deutschen Geschichte ([3]1925). — *Fremdsprachen:* H. Rheinfelder, Vergleichende Sprachbetrachtung im neusprachl. Unterricht (1926); H. Hatzfeld, Leitfaden der vergleichenden Bedeutungslehre [umstritten] ([2]1928); K. Voßler, Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprachentwicklung [bekannt, aber umstritten] ([3]1921); K. Bergmann, Die gegenseitigen Beziehungen der deutschen, engl. u. franz. Sprache auf lexikolog. Gebiete (Neuspr. Abhandl. hrsg. von Klöpper, H. 18, 1912); — Kulturgeschichtl. bemerkenswerte Wendungen im Französischen, in: Die neueren Sprachen, 29. Jhrg. (1921); H. Molz, Geschichte der französ. Schriftsprache u. ihres gelehrten Wortschatzes, in: Ztschr. für französ. u. engl. Unterricht, 25. Jhrg. (1926); W. Meyer, Wechselbeziehung zwischen dem Englischen als 1. u. dem Französischen als 2. Fremdsprache, ebd. 28. Jhrg. (1929); D. Behrens, Über deutsches Sprachgut im Französischen (Gießener Beitr. 1923); — Über engl. Sprachgut im Französischen (1927); M. Scherer, Engl. Sprachgut in der französ. Tagespresse (1923); W. Grabert u. P. Hartig, Deutschkunde im französ. Unterricht (1928); H. Spies, Kultur u. Sprache im neuen England [wichtig!] ([2]1928); Ph. Aronstein,

Engl. Wortkunde [zuverlässig!] (1925); W. Frerichs, Niederdeutsches Sprachgut im Englischen, in: Ztschr. für französ. u. engl. Unterricht, 25. Jhrg. (1926); A. Krüper, Deutschkunde im engl. Unterr. (²1929); E. Werner, Engl. Wortkunde auf etymolog. Grundlage für höhere Lehranstalten (1929); F. Sommer, Sprachgeschichtl. Erläuterung für den griech. Unterricht (³1927). Vgl. die histor. Grammatiken, Sprachgeschichten, die etymolog. Wörterbücher, die didakt. u. method. Werke zu den Einzelsprachen, die Schriften zu Deutschkunde, Kulturkunde u. Arbeitsunterricht; Reallexikon der indogerman. Altertumswissenschaft, Reallexikon der german. Altertumswissenschaft, Sachwörterbuch der Deutschkunde (hrsg. von Hofstätter). *Zeitschriften:* Wörter u. Sachen, Kulturhist. Ztschr. für Sprach- u. Sachforschung; Muttersprache, Ztschr. des Deutschen Sprachvereins; Ztschr. für deutsche Wortforschung; Ztschr. für Ortsnamenforschung; Teuthonista (für Wortgeographie u. Dialektforschung); sowie die übrigen philolog. Fachzeitschriften. *H. Busse.*

Eucken, Rudolf.

Geb. am 5. I. 1846 zu Aurich, Schüler von *Trendelenburg,* 1871 als Professor nach Basel berufen, wirkte seit 1874 bis zu seinem Lebensende (14. IX. 1926) in Jena als Professor (zuletzt emeritiert). 1908 wurde ihm der Nobelpreis verliehen. E. ist nicht nur durch eine Reihe gediegener histor. Arbeiten, unter denen bes. «Geistige Strömungen der Gegenwart» (⁶1920, zunächst 1878 unter dem Titel: «Geschichte u. Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart» hrsg.), «Geschichte der philos. Terminologie» (1879) u. die «Lebensanschauungen der großen Denker. Eine Entwicklungsgeschichte des Lebensproblems der Menschheit von Platon bis zur Gegenwart» (1890, ¹⁸1922) hervorzuheben sind, sondern vor allem durch seine entschiedene Stellungnahme gegen die zeitgenöss. materialist. Verflachung u. durch Verkündung einer eigenartigen idealist. Auffassung u. Gesinnung (Noologismus) berühmt geworden. E.s Wirkung reicht weit über die Grenzen Deutschlands hinaus, ja, das Ausland (bes. Nordamerika u. Japan) hat diesen philosoph. Propheten in seiner Bedeutung früher u. uneingeschränkter anerkannt als sein Heimatland. In immer neuen Wendungen sucht er in zahlreichen Schriften seine Geistesreform zur Geltung zu bringen. Aus dieser Reformarbeit seien als wichtigste Veröffentlichungen erwähnt: Die Einheit des Geisteslebens in Bewußtsein u. Tat der Menschheit (1888, ²1927); Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt (1896, ⁵1925); Der Wahrheitsgehalt der Religion (1901, ⁴1920); Können wir noch Christen sein? (1911, ²1927); Zur Sammlung der Geister (1913); Prolegomena u. Epilog zu einer Philosophie des Geisteslebens (1922).

E. ist von dem Hineinragen einer *höheren Geisteswelt* in das naturgebundene Seelenleben überzeugt. Die Aufgabe des Menschen ist, sich aktiv in fortschreitender sittl. Vervollkommnung zu dieser Geisteswelt zu erheben. Ein besonderes, dem Geistesleben angepaßtes Verfahren (noolog. Methode) soll dazu führen, den tieferen Sinn der Lebenswelt zu ermitteln u. sich von dort aus bestimmen zu lassen. So gelange man zum «ursprüngl.» Leben. In diesem «Beisichselbstsein» des Geistes, in dem Einmünden der Einzelperson in das (göttl.) Allwesen (Panentheismus) sieht E. das Wesen der Religion. Das Christentum sei als «charakterist.» Religion ihre höchste Stufe; es wird aber von ihm nur als dogmenloses, von «kirchl. Erstarrung» befreites, in dieser Form anerkannt.

E.s Art des Philosophierens, von der viele namhafte Philosophen (M. Scheler) u. Pädagogen (O. Braun, K. Kesseler, G. Budde u. a.) nachhaltig beeinflußt sind, muß trotz ihres edlen Schwunges u. ihres unbestreitbaren Wertes als Ansporn zur Verinnerlichung u. Vertiefung wegen ihrer Verschwommenheit abgelehnt werden. Die höhere Geisteswelt, zu der auch nach unserer Überzeugung der Mensch aus seinem Unterzustande emporstreben muß, verliert nur dann ihren haltlosen Wunschcharakter, wenn sie klar u. sicher in dem unbedingten, überweltl., persönl. Gott als Urgrund verankert wird, demgegenüber der Mensch immer nur Geschöpf bleibt, das zur Gott**verähnlichung** strebt, ohne je — pantheistisch — im Gottwesen aufgelöst zu werden (s. auch Art. Noolog. Päd.).

Schrifttum: Zur Orientierung über E.s Leben s. seine Lebenserinnerungen (1921, ²1922); vgl. auch F. Medicus in: Kantstudien XXXI (1926). In seine Lehre führt gut ein seine «Einführung in eine Philosophie des Geisteslebens» (1908, ⁴1925 unter dem Titel: Einführung in die Philosophie). Ausgewählte Abschnitte aus seinen Werken sind unter dem Titel: «Geistesprobleme u. Lebensfragen», hrsg. u. eingeleitet von O. Braun (²1922), weiteren Kreisen zugänglich gemacht. K. Kesseler, R. E. u. die Probleme des höh. Schulwesens, in: Deutsches Philologenblatt, Jhrg. 34, H. 43, S. 661 bis 663; M. Schreiber, R. E. u. die noolog. Päd., in: Pharus, Jhrg. 11, H. 12, S. 401; vgl. noch G. Wunderle, Die Religionsphilosophie R. E.s (1912); G. Weingärtner, R. E.s Stellung zum Wahrheitsproblem (1914); A. Heußner, Einführung in E.s Leben u. seine Weltanschauung, in: Die philos. Weltanschauungen u. ihre Hauptvertreter. N. F. H. 2 (1921). *B. W. Switalski.*

Eugenik.

I. Eugenik: Die Wissenschaft der E. geht auf *Sir Francis Galton* zurück, der 1904 eigene Gedanken von Jahrzehnten (seit 1869) in einer Definition zusammenfaßte, die folgenden Wortlaut hat: Die E. (εὐγενής = edelgeboren) ist jene Wissenschaft, die sich mit allen Einflüssen beschäftigt, wodurch die eingeborenen Eigenschaften einer Rasse (d. i. das Erbgefüge) behütet oder bis zur höchsten Vollkommenheit entwickelt werden mögen. Als eugenisch wertvoll betrachtet Galton alle Eigenschaften, die sich in den verschiedenen Berufsgruppen eines Volkes bewähren. Im Gegensatz zur *Sozialanthropologie* u. *Sozialhygiene* besteht das Eigentümliche der E. darin, daß sie sich nicht wie die genannten Wissenschaften mit den Einzelwesen oder Phänotypen beschäftigt, sondern mit dem Erbstrom oder dem Genotypus, aus dem immer wieder neue Einzelwesen entstehen. Da nun der Erbstrom wesentlich durch die Familie fortgesetzt wird, sollte die E. die Lehre von der Erhaltung der im Erbgefüge gesunden Familie als der biolog. Einheit des Volkes, der Völker, des Menschen-

geschlechts sein. Gemeint ist die Familie, die in möglichst vollkommener Übereinstimmung mit den biolog. u. eth. Gesetzen begründet u. gestaltet wird.

II. Eugenik u. Pädagogik: 1. Die Aufgaben der E. sind theoret. u. prakt. Art. Grundlegend ist außer der Familienstatistik (im Gegensatz zur Personalstatistik) zunächst die eugen. Wertung der Erblichkeitsforschung. Von größter Bedeutung ist in dieser Beziehung die Erkenntnis der weitfortgeschrittenen Ergebnisse psychiatr. Untersuchungen. Erwähnt sei nur die Gruppe der eigentl. Psychosen wie Dementia praecox oder geistige Frühverblödung, das manisch-depressive Irresein u. die genuine Epilepsie. Im Falle, daß beide Eltern z. B. die erbl. Belastung der Dementia praecox zeigen, würde weitaus der größte Teil der Nachkommen an irgend einer Psychose erkranken oder sonstige Zeichen geistiger Anomalität zeigen. Im Falle von manisch-depressivem Irresein ist die Auswirkung noch schlimmer. Ohne entsprechende Erbprognose, wie sie vor allem von Prof. Dr. Rüdin, dem Leiter des psychiatr. Instituts der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zu München, ausgebaut wurde, wäre die Erreichung prakt. Ziele ausgeschlossen. Hinzukommt die Erforschung idiokinet. Einflüsse, d. h. wir müssen wissen, wie die betr. Entartung Erschütterungen im Idioplasma oder im Erbgefüge hervorruft. Von besonderer Bedeutung ist in dieser Hinsicht z. B. die Frage nach dem Einfluß des Alkoholmißbrauchs. Endlich ist das Problem zu klären, wie die Kultur u. bes. die Erziehung der Menschen zu lenken ist, damit sie der Erhaltung der Begabten dient u. nicht die Minderwertigen schützt oder gar bevorzugt, die durch die Naturauslese ausgerodet worden wären. Wer überlegt, wie weitgehend gerade begabte Familien der Gegenwart zum Teil allerdings aus wirtschaftl. Gründen sich selbst ausmerzen, während viele minderwertig begabte Familien, wie z. B. jene, in denen der Alkohol herrscht, reicheren Nachwuchs haben, wird die Tragweite entsprechender Forschungen erkennen.

2. Die prakt. Aufgaben der E. ergeben sich unmittelbar aus den theoret. Voraussetzungen. Sie dürfen wohl als die wichtigsten Bestandteile der Erziehungswissenschaft angesprochen werden. Es handelt sich nicht nur um die Verbreitung der Ergebnisse der Erblichkeitsforschung, soweit sie für die Familienbildung von Wichtigkeit sind, sondern vor allem auch, wie schon Galton angedeutet hat, um die *Gewissensbildung* der Menschen. Das neue Geschlecht muß die Gedanken der Verantwortung für das kommende Geschlecht als den wichtigsten Bestandteil einer Ethik des Gemeinwesens in sich aufnehmen. Zur Verminderung u. Abdämmung von Familien, in denen erbl. Belastung familiär gehäuft nachgewiesen ist, kommt nicht nur die Asylierung u. unter bestimmten Voraussetzungen auch Sterilisierung, z. B. von erblich belasteten Verbrechern, in Frage, sondern vor allem die Einschränkung von Familienbildungen mit erbl. Belastungen vor Verlobung u. Eheschließung. Der Austausch von *Gesundheitszeugnissen* vor der Verlobung, der sehr viel mehr bedeutet als der Austausch von Formularen, müßte eine selbstverständl. Sitte in jeder Familie sein. Die schwerste Aufgabe dürfte darin liegen, die Menschen der Gegenwart zu dieser Sitte zu erziehen. Gesundheit u. Begabung auch im Sinne eth. Zuverlässigkeit sollte mehr gelten als wirtschaftl. Gewißheit u. reizvolle Äußerlichkeiten. Im besondern sollte man die Heirat von begabten Familien untereinander auf jede Art fördern. Außerdem wären Maßnahmen zu verwirklichen, die den Menschen die Heirat im biologisch normalen Alter u. den Aufbau der Familie in Übereinstimmung mit biolog. u. eth. Naturgesetzen sicherstellen.

Es sei noch bemerkt, daß die Hauptbegründer der E. in Deutschland (Ploetz u. Schallmayer) das Wort «Rassenhygiene» gewählt haben, das indessen immer entschiedener durch das ursprüngl. u. in sich auch glückl. Wort «E.» ersetzt wird (vgl. auch die Art. Vererbung, Anlagen).

Schrifttum: A. Ploetz, Bisherige private u. staatl. Förderung der Rassenhygiene u. E. u. ihre nächste Weiterentwicklung (V. internat. Kongreß für Vererbungswissenschaft. Berlin 1927); F. Galton, Sociological Papers (London 1905); Hereditary Genius (London 1869); W. Schallmayer, Vererbung u. Auslese ([4]1920); E. Baur, E. Fischer u. F. Lenz, Grundriß der menschl. Erblichkeitslehre u. Rassenhygiene (2 Bde., [3]1927/29); H. Muckermann, Kind u. Volk ([11–15]1924); — Rassenforschung u. Volk der Zukunft (1928); — Wesen der E. u. Aufgaben der Gegenwart (1929); M. T. Nisot, La question eugénique (Brüssel 1927); Archiv für Rassen- u. Gesellschaftsbiologie einschl. Rassen- u. Gesellschaftshygiene, hrsg. von A. Ploetz (bisher 21 Bde., 1904 f.); Das kommende Geschlecht, hrsg. von H. Muckermann (bisher 5 Bde., 1921 f.). *H. Muckermann.*

Eupen-Malmedy
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

Das Gebiet E.-M. erstreckt sich zwischen der Nordspitze der luxemburg. u. der Südspitze der holländ. Grenze u. umfaßt das Gebiet der ehemal. preuß. Kreise *E.* u. *M.*, das früher von Preußen u. Belgien gemeinsam verwaltete *Neutral-Moresnet* u. ungefähr 1/3 des jetzt noch preuß. Kreises *Monschau*. Diese Gebiete gingen auf Grund des Versailler Vertrages Art. 27—39 u. des Deutsch-belg. Grenzvertrages vom 6. XI. 1920 an Belgien über. Das Gebiet, das 1036 qkm mit rund 60000 Menschen umfaßt, hat seit 870 (Vertrag von Mersen) immer zu Deutschland (mit Unterbrechung durch die französ. Fremdherrschaft 1795—1815) u. seit 1815 zu Preußen gehört. Der Konfession nach sind in E.-M. 1342 Protestanten, 23 Juden; alle andern sind Katholiken. Es sprachen davon nur die deutsche Sprache 49494 Personen, wallonisch u. deutsch 9680, 350 keine dieser beiden Sprachen, waren also Ausländer.

Nachdem das Gebiet unter Belgien zuerst bis 1. VI. 1925 durch einen mit der Legislative u. der Exekutive ausgerüsteten Kgl. Kommissar verwaltet worden war, ging es am 1. I. 1926 in die belg. Verwaltung über u. wurde dem Arrondissement Verviers der Provinz Lüttich zugeteilt. *Kirchlich* gehörte das Gebiet früher zur Erzdiözese Köln, wurde durch päpstl. Bulle vom 30. VII. 1921 zu einer eigenen Diözese E.-M. erhoben, die in Personalunion mit der Diözese Lüttich verbunden war. Eine päpstl. Verordnung vom 15. IV. 1925 setzte diese Bulle außer Kraft u. vereinigte E.-M. ganz mit der altbelg. Diözese Lüttich.

Die Schulverhältnisse in E.-M. haben dieselbe *rechtl.* Grundlage wie in ganz Belgien (s. d.). Es herrscht das System des Lernzwangs, aber der vollkommenen Schul- u. Lehrfreiheit, d. h. es muß jeder entweder eine von den staatl. oder freien Volksschulen besuchen oder sich privat unterrichten lassen. Privatlehrer bedürfen keines Examens. Jede natürl. u. jurist. Person kann eine Schule innerhalb der staatl. Gesetze eröffnen. Das Schulwesen gliedert sich in *Volksschule* = école primaire, *Höhere Schule* = école supérieure u. *Hochschule* = université. Die Volksschule kennt wieder 3 Unterarten, je nach dem Träger der Schule: 1. die *freie* Volksschule = école pr. libre *ohne* jede staatl. Unterstützung; 2. die freie Volksschule *mit* staatl. Unterstützung = école pr. adoptée; 3) die Gemeindeschule = école pr. communale. Die beiden ersten Arten haben als Träger meist die kath. Schulbrüder oder auch neuerdings in Städten die Sozialisten, sind also Weltanschauungsschulen; bei der 3. Art ist Träger die Gemeinde. Je nachdem die Schule ganz frei fundiert ist oder Unterstützung vom Staate erhält, verteilen sich auch Rechte u. Pflichten an der Schule. Bei der école pr. communale hat der Gemeinderat fast unbeschränktes Verfügungsrecht über die Schule. In allen Gemeindeschulen u. den mit staatl. Mitteln unterstützten Schulen ist der Rel.-U. obligates Lehrfach. Die ganz freien Schulen, deren Lehrer nicht einmal diplomiert = examiniert zu sein brauchen, sind von dieser Verpflichtung frei. Alle Schulen unterstehen staatl. Aufsicht.

Die Höhere Schule gliedert sich in 1. *obere* höhere u. 2. *mittlere* höhere Schule. Letztere ist eine Art lateinloses Progymnasium. Die obere höhere Schule ist entweder a) Athénée = staatl. Gymnasium. b) Collège, bei dem Gemeinde oder Provinz Träger sind. c) *Freie* höhere Schule, mit Unterrichtsplan wie Athénée u. Collège, hat als Träger eine Privatperson oder einen Verein.

In E.-M., das konfessionell ein einheitl. Gebiet darstellt, herrscht auf dem Gebiet der Volksschule allein die Gemeindeschule (école pr. communale). An höheren Schulen sind alle Arten vertreten: Athénée in M., Collège in E. u. eine freie höhere Schule in St. Vith. Dazu kommt noch eine weibl. freie höh. Schule in E.

Im ganzen Gebiet geht die Tendenz nach einer Herabminderung der Bedeutung der deutschen Sprache. Belgien hat bei weitem nicht genügend Lehrkräfte für deutschsprachige Volksschulen. Aus diesem Grunde muß es starken Ersatz an Lehrern aus Luxemburg nehmen, soweit nicht der Nachwuchs aus dem engeren Heimatgebiet nachhilft. Immerhin sind bei den altbelg. Lehrpersonen die Verstöße gegen die deutsche Sprache so zahlreich u. so grob, daß dieser Unterricht nicht als Deutschunterricht anzusprechen ist. Die Tendenz nach Herabminderung des Deutschen zeigt sich auch im amtl. Verkehr. Sowohl die altbelg. kirchl. Behörden wie die weltl. verkehren nur in französ. Sprache mit E.-M., auch mit den nur Deutsch Verstehenden, obwohl mehrfach die feierlichsten Versicherungen gegeben wurden, die alten Gebräuche, namentlich die Sprache, zu schützen.

Ohne die Tätigkeit des «Heimatbundes», der sich bes. für Erhaltung u. Förderung der deutschen Kulturgüter einsetzt, wäre die Verwelschung in Sprache u. Kultur schon weiter fortgeschritten. Das Gesamtvolk lehnt sich leidenschaftlich gegen jede Verwelschung auf.

Schrifttum: Précis du droit administrativ de la Belgique (Brüssel 1928); Th. Grentrup, Die kirchl. Rechtslage der deutschen Minderheiten kath. Konfession in Europa (1928) 1—24; W. Tuckermann, E.-M. u. Vennbahn, H. 4 des Taschenbuches des Grenz- u. Auslanddeutschtums (1925); P. Rühlmann, Das Schulrecht der deutschen Minderheiten in Europa (1926) 49—60. *N. Jansen.*

Euthanasie.

Wenn die Euthanasie (εὐ = wohl, ὁ θάνατος = das Sterben) nicht mehr besagen würde, als schwer leidenden Menschen, die im Sterben liegen, die Ertragung des Leidens zu erleichtern, auch auf die Gefahr hin, daß ohne unsere Absicht das Leben etwas früher erlöschen sollte, so wäre diese Lehre eine Selbstverständlichkeit. Denn es handelt sich ja nicht um einen vorsätzl. Eingriff in das Leben des Menschen, sondern nur um die Milderung seiner Qualen durch an sich geeignete u. ethisch erlaubte Mittel. Doch wird die E. vielfach als die Lehre von der Vernichtung lebensunwerten Lebens gekennzeichnet. Die Hauptgründe, die man für die prakt. Durchführung dieser Lehre anführt, liegen vor allem im Mitleid mit dem Einzelmenschen. Allein so groß dieses Mitleid auch sein mag, so kann es doch niemals die Berechtigung geben, das Leben selbst vorsätzlich anzutasten. Denn eine solche Auffassung stände in unmittelbarem Widerspruch mit einem Grundgesetz der Ethik, an dem man nicht rütteln darf, wenn man nicht das Leben der Allgemeinheit gefährden will. Herr über Leben u. Tod ist Gott allein!

Schrifttum: F. X. Walter, Die Vernichtung des lebensunwerten Lebens (E.), in: Archiv für Rechts- u. Wirtschaftsphilosophie, Bd. XVI (1922); K. Binding u. A. Hoche, Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens (1920); E. Meltzer, Das Problem der Abkürzung «lebensunwerten» Lebens (1925). *H. Muckermann.*

Exerzitien.

I. Begriff u. heutige Lage: Unter E. versteht man eine durch gewisse Zeit sich hinziehende religiöse Sammlung, in der mit Hilfe der Betrachtung der grundlegenden in geeigneter Weise vorgelegten Glaubenswahrheiten eine religiöse Lebenserneuerung erstrebt wird. E. gehören als ein wichtiger Zug in das Bild des religiösen Lebens u. der religiösen Erziehung der Gegenwart. Man kann seit etwa 20 Jahren von einer E.bewegung sprechen, mehr vielleicht noch von einer E.organisation. E.häuser in großer Zahl sind erstanden, zumal in Holland, Belgien, Deutschland. Dazu werden einzelne Kurse für alle Stände, selbst Kinder-E., allenthalben gegeben. Ein reges Schrifttum verbreitet die Kenntnis u. wirbt um Teilnehmer. In Deutschland ist man daran, die E. für alle Kreise einzurichten.

Wichtiger als die Organisation ist für die Pädagogik die Frage: wie steht es um Geist u. Ziel der E.? Sie wird schon nahegelegt durch die ungemeine Ausdehnung der E., mit der immer die Gefahr der Verflachung gegeben ist; sie wird noch dringender durch manche neue religiöse Haltungen u. Bedürfnisse, die sich aus dem kath. Geistesleben der Stunde ergeben haben, u. die zuweilen als Gegensatz zu den E. empfunden werden.

II. Ignatianische Exerzitien als Grundform: Die so erforderte vertiefende Selbstbesinnung der E., sowie eine sachgemäße Auseinandersetzung mit andern religiösen Bewegungen wird einzig erreicht, wenn man auf die E. des hl. Ignatius zurückgeht, von denen ja die ganze heutige E.bewegung ihren Ausgang nahm. Denn wenn auch die E., weil hervorgegangen aus dem Wesen des christl. Glaubens u. der Menschenseele, zu jeder Zeit selbst ihre Rechtfertigung finden können, so haben dennoch die ursprüngl. Ignatian. E. den Sinn solcher geistl. «Übungen» so tief gefaßt u. kraftvoll geprägt, daß die E.bewegung bis heute gut tut, daran Richtung zu nehmen. Auch als päd. Größe werden sie so erst zu ihrem vollen Rechte kommen.

Zu diesem Zweck muß man aber auf das Wesen der Ignatian. E. gehen. Man würde es noch nicht erkennen, wenn man es einzig oder auch nur vornehmlich in der päd. «Methode» suchte, in der immer wieder bewunderten, psychologisch so wirksamen Verknüpfung der einzelnen Betrachtungen, die in ihrer Gesamtheit der betrachtenden Seele einen geschlossenen Werdegang vorzeichnen. Darüber hat *J. Lindworsky* meisterhaft gehandelt. Das Wesentliche liegt vielmehr in dem Erziehungsziel, in der Grundauffassung der Christuswelt u. des Menschenberufes, die allen Betrachtungen u. Weisungen als beseelende Kraft innewohnt u. erst zu der Höhe der E. führt.

In der Tat wachsen die E. aus einer tiefsten u. innersten Schau des Christenwesens hervor, dieses aber nicht in seinen ruhenden Reichtümern bewundernd betrachtet, sondern erfaßt als der Ruf an die Menschenseele, sich mit all ihren Kräften zu bereiten, die höchste Gnade, die da Christus selbst ist, aufzunehmen. So besagt Christenstand eine wundersame Berufung; er besagt, daß Gott der Herr in Christus etwas von mir will, etwas so Hohes, wie das Evangelium es verkündet; er besagt, daß alles darauf ankommt, diesen Willen Gottes, mit dem er in der Liebe Christi mein Leben umfangen u. gestalten will, zu suchen u. zu finden u. in lauterster, hochherziger Ehrfurcht durch meine Lebensarbeit ins Werk zu setzen. So stellt sich der Christenberuf dar als eine Erziehungsaufgabe an der eigenen Seele von unsagbarer Zartheit u. Stärke zugleich. Ohne Zweifel ist Gottes Gnade Anfang u. Ende alles Christuslebens in uns, u. unser Tun kann nie u. nimmer als selbständige Eigenkraft der Gotteskraft «gegenüber» stehen; aber das gerade ist die süßeste Gotteshuld, daß er unsere beste Mitwirkung in sein Gnadenwerk hineinwirken will.

Diese Auffassung des Christenlebens ist im Grunde so alt wie das Christentum selbst. Aber das Besondere an Ignatius ist, daß er diese Schau des Christentums als des Höhenwegs aller seelischen Erziehung in seinem E.buch zu so meisterhaft geschlossener Schulung gestaltete.

III. Der Weg: Die E. sind zufolge dieses ihres Wesens durchaus auf Entscheidung angelegt, auf eine Entscheidung zu Christus hin. Mit dieser Entscheidung ist nur der innerste Ruf des Evangeliums aufgenommen, den der Herr immer wieder an die Seele ergehen läßt: «Wenn du willst!» Es ist damit aber auch das Tiefste im Menschenherzen berührt, jene Tiefe, wo der Mensch in hochherzigem Entschluß sein Leben zusammenfaßt u. es der Liebe schenkt, die dessen einzig würdig ist. Auf dieses Ziel sind alle «Übungen» der E. in ihrem Inhalt u. in ihrer psycholog. Verknüpfung gerichtet: die ernste Bereitung des Blickfeldes im Fundament: «Wozu bin ich auf Erden»; die erschütternden Sündenbetrachtungen, in denen erst einmal alle falsche Selbsteinschätzung u. Selbstliebe zerschlagen u. ausgeräumt wird, damit nur noch herbe, ehrliche Demut zurückbleibe, die bittend aufblickt, ob Gott noch einen Segen, eine Gnade für sie habe. Und diese Gnade ist Christus selbst. Er, das liebste der Menschenkinder u. ihr Gott zugleich, ruft die Seele zu wundersamer Berufung, sie die Verlorene! Sie darf ihr Leben einsetzen für das höchste Werk im Himmel u. auf Erden, zum Aufbau des Reiches Christi in uns u. andern. «Zu uns komme dein Reich!» Es ist aber das Reich Christi die Herrschaft Gottes in den Menschenseelen kraft der Gnade Christi u. nach seinem Beispiel. Seines Men-

schenherzens Anbeten u. Dienen u. Suchen u. Opfern in ehrfürchtiger Treue zum Vater, das ist das Reich Gottes in letzter Vollendung u. Vorbildlichkeit. Dieses «Reich Christi» in mein Leben hineingestalten, mein Leben dafür umzugestalten, das ist der Wille Gottes, ist mein Lebenssinn.

IV. Frucht der Exerzitienschulung: Diese seelische Umprägung u. Durchprägung der betrachtenden Seele mit dem Christusgeist ist von Ignatius zunächst als eine einmalige Tat gedacht in etwa vierwöchentl. Sammlung. Aber natürlich soll die so empfangene Richtung durchs Leben festgehalten u. ständig vertieft werden. So haben nach den «großen» E. auch Wiederholungen ihren Sinn. Die Ignatian. E., die zu einem bewußten, reifen, wirkfreudigen Leben in Christus führen wollen, sind offenbar so nicht für breite Schichten gedacht. Ignatius wollte sie nur Ausgewählten erteilt wissen, u. jedem möglichst allein. Den Bereiteten freilich können sie Entscheidendes geben, auch heutigen Tages. Vielleicht haben sie sogar dem heutigen Menschen mit seinem regen religiösen Suchen ihr Bestes zu geben. Die Grundlegung des Baues des geistl. Lebens auf dem Grunde unserer Wesensverhaftung zu Gott u. sein Abschluß, der in die Höhen reinster Gottesliebe in schenkender Freundschaft weist; die überlegende Klarheit des Wählens u. das hinhorchende Stehen vor den Toren des sich leise anmeldenden Willens Gottes; die straffe Zucht der Gedankenführung u. die Ehrfurcht vor dem Geheimnis der Seele, zu der nur ihr Herr u. Gott Zutritt hat; der innig-zarte Anschluß an Christi Person u. das kühne Hinaustreten in die Weltweite seines Reichsplanes in dieser Weltzeit; die Betonung des Persönlichen, Individuellen der Einzelseele u. die Bergung alles einzelnen in dem Zusammenhang des Gnadenreiches: diese Weite der religiösen Erziehung dürfte die Ignatian. E. gerade zur Stunde zeitgemäß machen. Tatsächlich erfahren sie heute eine beachtenswerte Neubelebung.

V. Praktische Anwendung: Ihren vollen Segen wirken die E. freilich nur aus, wenn sie in dem ursprüngl. Ausmaß von etwa 4 Wochen u. nach den Weisungen des E.buches gegeben werden. Einen gewissen Eindruck ihrer Kraft mögen 8tägige, vielleicht noch 5tägige vermitteln. Gerade für geistig strebende Menschen haben sie ihre Sendung, für Studenten, Erzieher, Seelsorgehelfer, für führende Menschen aller Schichten. Sie sind berufen, jene Elite zu schaffen, nach der wir heute so sehnsüchtig ausschauen, Menschen von tiefgewurzeltem, eigenständigem, dienstbereitem Christenleben (s. St. Michaelbund, Frankfurt a. M., der ganz auf den großen E. aufgebaut ist). Da die E. bes. an einer Lebenswende ihren Platz haben, rechtfertigen sich auch die E. für schulentlassene Kinder. Die 3tägigen, landläufigen E. sind, an den hohen Zielen gemessen, die wir zeigten, ein Sorgenkind. Und doch können sie nicht umgangen werden. Sie haben auch ohne Zweifel ihre Aufgabe. Diese werden sie aber nur erfüllen, wenn sie von dem großen Zug der Ignatian. E. wenigstens das bewahren, den Exerzitanten etwas von der Größe u. dem Reichtum, aber auch von dem drängenden Ernst unserer Berufung in Christus erleben zu lassen, dem er nur mit der hochherzigen Treue antworten darf, deren er fähig ist. Verstehende Rücksicht des Leiters auf Anlagen u. Bedürfnisse ist selbstverständl. Forderung.

Mit dieser Hervorhebung der Ignatian. Linie soll weder ein starres System noch sklavische Fesselung an den Text des Buches, weder ein Gegensatz noch Ablehnung anderer wertvoller Richtungen des geistl. Lebens verkündet werden. Wohl aber sollen die großen Ignatian. Richtungsgedanken immer wieder durchgedacht u. durchgelebt werden. Die liturg. u. die franziskan. Frömmigkeit, der Geist des hl. Franz von Sales u. der des Oratoriums, was die mystische u. die dogmatisch-spekulative Bewegung Rechtes meinen, all das kann u. soll von den Ignatian. Richtungsgedanken nach Bedarf aufgenommen werden, u. zwar zur eigenen reichen Befruchtung. Wie das etwa geschehen könne, habe ich in dem gleich zu nennenden Buch zu zeigen versucht. Wenn die E. so mit echt kath. u. päd. Weite gehandhabt werden, erweisen sich gelegentl. Klagen gegen sie, soweit sie grundsätzl. Natur sind, bei näherer Einsicht als Mißverständnisse.

Schrifttum: Die Enzyklika Pius' XI., «Mens nostra» vom 20. XII. 1929; M. Meschler, Das E.-buch des hl. Ignatius von Loyola erklärt I ([2]1928) u. in Betrachtungen vorgelegt II u. III (1925/26); E. Böminghaus, Die Aszese der Ignatianischen E. (1927). Hier auch alle weitere Literatur; — Die E. des hl. Ignatius u. die geistig-religiösen Strömungen der Gegenwart (1925); J. Lindworsky, E. u. Charakterbildung (1926); B. Rebstock, Liturg. E., in: Theologie u. Glaube, 18. Jhrg. (1926), S. 33; B. Bergmann, Die kath. E. u. die evang. Jugendfreizeit, ein Vergleich, in: Jugenddienst ... der Prov. Sachsen, 5. Jhrg., H. 4 (1928), S. 61—69; J. Bertrams, Kinder-E. zur Schulentlassung, in: Schule u. Erziehung, 14. Jhrg., S. 160. *E. Böminghaus.*

Experimentelle Pädagogik.

[E. = Experiment, e. = experimentell, P. = Pädagogik, T. = Test.]

I. Experiment: Unter einem wissenschaftl. *E.* im strengen Sinne versteht man die absichtl. Herbeiführung eines Vorgangs zum Zweck der wissenschaftl. Beobachtung. Als seine wesentl. Merkmale bezeichnet man die Wiederholbarkeit, die Konstanz der Bedingungen u. die Möglichkeit der Variation derselben.

Das E. fand zunächst Eingang in die Naturwissenschaft, deren große Fortschritte hauptsächlich darauf zurückzuführen sind. Es ist erklärlich.

daß eine Methode, die sich in einem wissenschaftl. Forschungsgebiet als erfolgreich erwies, nun auch in andern versucht wurde. Neben der rationalen Psychologie, die vom Begriff der Seele ausging u. durch spekulatives Denken hauptsächlich Erkenntnisse über das Wesen, den Ursprung u. die Fortdauer der Seele zu gewinnen suchte, entwickelte sich eine empir. Psychologie, die von der psych. Wirklichkeit ausging u. durch Beobachtung der psych. Vorgänge neue psycholog. Erkenntnisse zu gewinnen suchte. Bei dieser Methode hing der Psychologe vom Zufall ab. Er mußte warten, bis er Gelegenheit fand, die ihn interessierende psych. Erscheinung zu beobachten. Als er sich nun nicht mehr geduldete, bis der psych. Vorgang, den er der wissenschaftl. Untersuchung unterwerfen wollte, sich von selbst einstellte, sondern ihn absichtlich herbeiführte, hatte er dem E. in der Psychologie Eingang verschafft (vgl. Art. e. Psychologie). Mit naturwissenschaftl. Exaktheit war das psycholog. E. allerdings nicht durchführbar. So war die Forderung nach völliger Konstanz der Bedingungen wegen der individuellen Eigenart mehrerer Versuchspersonen (= Vpn) u. der ständigen körperl. u. psych. Veränderungen, der die einzelne Vp. bei Wiederholung eines Versuches, wenn diese überhaupt möglich war, unterliegt, nicht zu erfüllen. Für das psycholog. E. wurde daher nur *höchstmögl.* Konstanz der Bedingungen gefordert.

II. Arten des Experimentes: Das psycholog. E. ist in seinen 3 Gestalten als Prüfungs-, Forschungs- u. Demonstrations-E. in die *P.* übernommen worden. Seine äußere Form hat es beibehalten, aber es ist unter einen andern letzten Forschungsgesichtspunkt gerückt worden, nämlich den der Erziehung u. Bildung.

1. Prüfungs-Experiment oder Test: Zumal der *T.* (s. d.) hat in großem Umfang in die päd. Forschung u. auch in die Schulstube Eingang gefunden. Hier dient er in der Hauptsache der Feststellung u. Messung der Allgemeinbegabung u. der Schulleistung, aber auch anderer für die päd. Praxis belangreicher psych. Merkmale.

Das klass. Land der T.methodik sind die Vereinigten Staaten (s. E. Hylla, Die Schule der Demokratie [1928]; — T.prüfungen der Intelligenz [1927]). Dort hat man heute T.s zur Einzel- u. Gruppenprüfung («T.heftverfahren») der Intelligenz für alle Altersstufen der Schüler teils durch Weiterbildung bestehender Verfahrungsweisen (z. B. des Binet-Simon-Verfahrens), teils durch Neubildung gewonnen u. für die Prüfung von Kindern u. Jugendlichen fruchtbar gemacht. Auch die Theorie der T.prüfung hat man (zuletzt Thorndike «The Measurement of Intelligence», Teachers College, New York) weitergeführt.

Nicht nur zur Begabungsmessung, sondern auch zur Messung der Schulleistung wurden T.s geschaffen u. angewandt. Während die ersteren ihrem Wesen nach psycholog. E.e waren, die nur infolge ihrer Zielsetzung auch als päd. bezeichnet werden konnten, sind die letzteren von vornherein päd. Prüfungs-E.e.

Die päd. Alltagserfahrung u. exakte Untersuchungen hatten gezeigt, daß in der übl. Schulzensierung große Fehlerquellen steckten (s. J. Sost, Wesen u. Bedeutung der Schulzeugnisse u. ihre päd. u. psycholog. Auswertung [1926]). Man suchte daher nach einer zuverlässigeren Methode der Messung der Schulleistungen. Diese glaubt man in dem Leistungstest (Achievement-T.) gefunden zu haben.

In den Vereinigten Staaten sind solche für die meisten Schulfächer geschaffen u. in großem Umfange zur Feststellung der Leistungen einzelner Schüler oder ganzer Klassen angewandt worden. Auch diese Leistungs-T.s stimmen häufig in ihrer äußern Form mit den psycholog. T.s überein. Sie verlangen z. B. die Ausfüllung sprachl. Lücken (Lücken-T.), eine Entscheidung für «Ja» oder «Nein» (Ja-Nein-T.), die Antwort auf eine Frage durch Auswahl einer Antwort aus mehreren usw.

Dem «Testing» der Schulleistungen namentlich im Schreiben u. Zeichnen, aber auch im Aufsatzschreiben dienen die sog. Skalenbücher. Das Skalenbuch für Schreiben z. B. enthält 8 auf Grund zahlreicher empir. Feststellungen gewonnene Schriftproben, die in eine Rangreihe gebracht u. durch danebenstehende Ziffern gewertet sind. Je näher diese der Zahl 100 stehen, desto höher, je näher sie der 1 stehen, desto niedriger ist die Zensur. Der Lehrer hält nun die zu beurteilende Schrift des Schülers neben diese Schriftproben, sucht festzustellen, welcher sie am nächsten kommt, u. gibt dementsprechend seine ziffernmäßige Bewertung.

Es kann nicht bestritten werden, daß die T.-prüfungen im Schulwesen von U.S.A. einen außerordentl. Umfang angenommen haben, u. daß ihre Ausführung nicht immer mit der erforderl. Gründlichkeit vorgenommen wird. Aus den Reihen der amerikan. Pädagogen selbst sind Stimmen gegen die Hypertrophie u. für größere Sorgfalt u. Exaktheit des «Testing» laut geworden.

Auch in die deutsche Schulstube hat der T. hier u. da Eingang gefunden. Der Lehrer, der seine Schüler mit einem T. prüfen will, muß sich zunächst mit der T.methodik vertraut machen (s. W. Stern, Die differentielle Psychologie in ihren method. Grundlagen [[3] 1921], u. F. Schneider, Schulprakt. Psychologie. Eine Einführung in die Arbeitsweisen der differentiellen Psychologie [[4 u. 5] 1929]) u. bedenken, daß die korrekte Durchführung auch einfacher T.s einschließlich der Bearbeitung der Ergebnisse nicht möglich ist ohne über die sonstige Berufsarbeit hinausgehende Mehrarbeit. Es liegt nahe, die Mehrinanspruchnahme zu verringern, indem man die Versuche in der Klasse während des Unterrichts vornimmt. Ich finde das nur dann unbedenklich, wenn die Versuche unmittelbar dem Unterricht (etwa der Ausbildung der Schüler im Rechnen, im Rechtschreiben) oder der Erziehung (Konzentrationsversuche) förderlich sind. In den meisten Fällen werden sie daher außer der planmäßigen Unterrichtszeit vorgenommen werden müssen. Man wird also mehr oder minder auf die Freiwilligkeit der Schüler angewiesen sein. Nach allgem. Erfahrung aber macht es keine Mühe, Vpn aus ihnen auch außerhalb der Schulzeit zu gewinnen. Die Kinder drängen sich meistens dazu. Man vergesse nicht die Benachrichtigung der Eltern, damit sie wissen, wo ihre Kinder stecken, u. bedenke, daß man auch für ihren Heimweg verantwortlich ist (z. B.

in den Wintermonaten bei der früh hereinbrechenden Dunkelheit). Jedem Versuch müssen Vorversuche (auch an sich selber) vorangegangen sein. Man darf sich erst dann mit einem T. an die Schüler wagen, wenn man sich seine spezielle Technik geläufig gemacht, alle Vorbereitungen sorgsam unter Vermeidung aller finanziellen Belastung der Vpn getroffen u. sich durch häufiges Durchdenken der Versuchsanordnungen u. Vorversuche gegen etwaige Zufälle, Störungen, Hindernisse usw. gewappnet hat. Durch die Materialbeschaffung dürfen den Schülern keine Kosten erwachsen. Die Niederschrift erfolgt zur Erleichterung der späteren Bearbeitung u. Aufbewahrung auf Zetteln, die der Versuchsleiter zu liefern hat. Zu den Massenuntersuchungen verwendet man, wenn möglich, Zettel mit Vordruck, den die Vpn mit Namen, Alter, Tag, Stunde, evtl. Nummer des Versuchs u. der Gruppe, der Schule u. der Klasse ausfüllen. Den Bleistift, am besten beidseitig gespitzt, haben die Schüler selbst. Doch muß der Lehrer, um Störungen u. Unterbrechungen vermeiden zu können, stets einige gespitzte Bleistifte als Reserve in Bereitschaft haben. Absehen u. andere gegenseitige Beeinflussung der Vpn während des Versuchs müssen unmöglich gemacht werden. Wenn ein Versuch sich über längere Zeit hin ausdehnt, so ist es wahrscheinlich, daß die Schüler untereinander darüber sprechen. Der durch diese sog. «psychische Infektion» möglichen Fälschung der Ergebnisse muß durch geeignete Maßregeln (anderes Material bei mehrmaliger Anwendung desselben T.s, Ablenkung des kindl. Interesses von der stattgefundenen T.-prüfung usw.) vorgebeugt werden.

Kritische, peinlich sorgfältige, objektive Bearbeitung der T.lösungen, gesundes Mißtrauen in die eigenen Ergebnisse u. Vermeidung aller voreiligen Schlüsse, wie sie die e. Psychologie so häufig diskreditiert haben, sind die letzten, aber nicht unwichtigsten Forderungen.

2. Pädagogischer Versuch im eigentl. Sinne. Außer in der Form als T. finden wir das E. als Forschungs- u. Demonstrations-E., als eigentl. päd. Versuch in der Didaktik u. der Erziehungslehre.

Jede sog. Musterlektion ist ein didakt. Demonstrations-E. Ihr kann die Absicht zu Grunde liegen, einen Begriff der allgemeinen Didaktik (etwa «Gesamtunterricht» oder «Freie geistige Schularbeit») oder der speziellen Didaktik (Unterrichtl. Behandlung einer method. Einheit aus einem der Unterrichtsfächer) veranschaulichen zu wollen. Solche Musterlektionen spielen in der Vor- u. Fortbildung des Berufslehrers eine bedeutsame Rolle.

Ein didakt. Forschungs-E. liegt vor, wenn man z. B. verschiedene Unterrichtsmethoden unter möglichst gleichen Versuchsbedingungen gleichzeitig an verschiedenen Schulklassen oder nacheinander an ein u. derselben Schulklasse anwendet, um auf diese Weise zu einem Werturteil über die angewandten Methoden zu gelangen. Es kann die Lösung sehr vieler didakt. u. auch einzelner erzieherischer u. schulorganisator. Probleme durch das E. versucht werden, etwa die Frage der besten Bankordnung in der Schulklasse, der optimalen Konzentration, des period. Unterrichts, auch fortlaufende Methode genannt, der Schülerselbstverwaltung u. a. m. Der angestellte Versuch kann ein einmaliger, im Gesamtrahmen der Schule oder Klasse, in der er angestellt wird, ziemlich peripherer Vorgang sein oder auch sich über längere Zeit hin erstrecken u. eine zentrale Stellung im Leben der in Frage kommenden Schule einnehmen. Im letzteren Fall sprechen wir von Schulversuchen (vgl. Art. Versuchsschule u. Schulversuche).

III. Entwicklung u. Vertreter: Nachdem einmal das E. in die empirische P. (s. d.) Eingang gefunden hatte, erweiterte sich sein Anwendungsbereich schnell. Die neue Methode zog so sehr die Aufmerksamkeit auf sich, daß man bald nicht mehr von empirischer, sondern von e. P. sprach, wie ja auch die Bezeichnung «empirische Psychologie» durch den Ausdruck «e. Psychologie» verdrängt worden war. Die beiden *Hauptvertreter* der e. P. waren *Lay* u. *Meumann* (s. jeweils d.), von denen Lay zuerst — das ist wohl das Ergebnis des unerquickl. Prioritätsstreits zwischen beiden — die Anwendung des E.s in der P. vorschlug u. verwirklichte.

Die e. P., die ihr hauptsächlichstes Publikationsorgan in der heutigen «*Ztschr. für päd. Psychologie, e. P. u. jugendkundl. Forschung*» (jetzt im 30. Jhrg.) besitzt, stützte sich auf die e. Psychologie (s. d.), die e. Jugendkunde u. die e. Untersuchung der geistigen Arbeit. Es ist nur dann sinngemäß, eine Wissenschaft nach einer in ihrem Forschungsgebiet gehandhabten Methode zu benennen, wenn nicht neben ihr noch andere Forschungsmethoden zu ihrem Aufbau beigetragen haben. Es ist umstritten, ob die Begründer der e. P. anfänglich eine systemat. P. ausschließlich mit Hilfe des E.s aufbauen wollten. Auf jeden Fall haben sie später diesen Anspruch fallen lassen. Ein solches Beginnen wäre nicht nur im damaligen Anfangsstadium der e. P., sondern wegen der im E. liegenden Grenzen zum Scheitern verurteilt gewesen. Insbes. kann das letzte Ziel alles päd. Tuns nicht durch das E. gewonnen werden, weil es von der Weltanschauung abhängt.

IV. Wertung: Für den Pädagogen ist der Anwendungsbereich des E.s übrigens geringer als für den Forscher ohne päd. Geisteshaltung. Er wird jeden Versuch, bei dem erziehl. Einwirkungen bedenkl. Art auf die Vpn sicher, wahrscheinlich oder auch nur möglich sind, unterlassen müssen. Ich habe in meinem Buch «Erzieher u. Lehrer» (1928, S. 110 ff.) gezeigt, daß hier Konfliktsmöglichkeiten für den forschend tätigen Pädagogen bestehen.

Die experimentell päd. Forschung hat sich, zumal in ihren ersten Anfängen durch method. Fehler, voreilige Verallgemeinerungen, Überschätzung der Tragweite des E.s u. die in die

Irre führende Gleichsetzung der P. mit angewandter Naturwissenschaft mißkreditiert. Darüber darf nicht übersehen werden, daß das E. in der P. — als Methode neben andern — seine große Bedeutung hat. Es hat nicht nur die exakte Bestätigung von päd. Erkenntnissen erbracht, die man bereits vorher unsystematisch aus der Alltagserfahrung oder, wie Kant sagt, aus der «laxen» Erfahrung gewonnen hatte. Es hat auch zu wertvollen neuen Ergebnissen geführt u. dazu dem Berufslehrer größere Möglichkeit zu einer Art wissenschaftl. Tätigkeit gegeben, die ihn nicht vom Berufe weg bildet, sondern näher an ihn heranführt. Selbst der päd. Versuch mit negativem Ergebnis weist häufig noch einen positiven Erfolg auf, der darin besteht, daß er Berufserstarrung, die gerade beim Berufspädagogen so bedenklich ist, verhindert u. geistige Lebendigkeit begünstigt. Der Lehrer, der aus Erkenntnishunger päd. E.e macht — von ihrem Ergebnis zunächst einmal völlig abgesehen —, scheint mir wertvoller zu sein als derjenige, der ihrer nicht bedarf, weil er keine noch ungelösten Probleme sieht, sondern nur Selbstverständlichkeiten u. glatte Lösungen.

Schrifttum: Außer des im Text Genannten u. den Schriften von Lay u. Meumann: E. Becher, Die Rolle des E.s in der P., in: Päd. Kongreßblätter, Jhrg. 1, H. 3—6, S. 195—202 (1925); G. Deuchler, Möglichkeiten u. Grenzen der e. P. (1926); W. Timpe, Darstellung u. krit. Würdigung der Anwendung des E.s in der Didaktik, in: Brandenburg. Schulztg., Jhrg. 66, H. 36, S. 323—324, H. 37, S. 333—335 (1928); E. Hoffmann, Die eth. Grenze des E.s, in: Die Erziehung, Jhrg. 4, H. 2, S. 94—102 (1928).

F. Schneider.

Experimentelle Psychologie.

(E. = Experiment, e. = experimentell, P. = Psychologie.)

I. Ziel u. Weg: Eine der wichtigsten Weisen, wenngleich nicht die einzige, die Rätsel des Seelenlebens wissenschaftlich zu lösen. Im Gegensatz einerseits zur philosoph. Seelenlehre, die nach Wesen u. innerer Bestimmung der Seele fragt, befaßt sich die e. P. mit den *empirisch* (in der unmittelbaren innern Beobachtung) gegebenen Vorgängen des Seelenlebens. Diese sucht sie klar zu erfassen, aus ihren seelischen u. nächsten außerseelischen Ursachen zu erklären u. auf «Gesetze» seelischen Geschehens zurückzuführen. Von andern Weisen empirisch-psycholog. Forschung unterscheidet sie das E., die planmäßige (womöglich unter willkürl. Änderung der Teilfaktoren wiederholte) Herbeiführung seelischer Erlebnisse zum Zweck ihrer wissenschaftl. Beobachtung. (Quantitative, in mathem. Formeln ausdrückbare Ergebnisse werden angestrebt, soweit der Gegenstand des E.s eine solche sinnvoll u. möglich sein läßt, gehören aber ebensowenig wesentl. zum psychol. E. wie Quantität zum Seelischen.) Man unterscheidet: nach dem Zweck des E.s zwischen *Darstellungs- u. Kausal-E.* (jenes fragt nach der Eigenart der Vorgänge selbst, dieses dient der Aufdeckung der Bedingungs- u. Kausalzusammenhänge). Nach Gegenstand u. Form unterscheiden sich: *Reiz-Erlebnis-E.* (sucht Zuordnung zwischen veränderl. phys. Reiz u. Erlebnis. Anwendungsbeispiel: Psychophysik der Empfindung), *Erlebnis-Ausdrucks-E.* (sucht Zuordnung zwischen bekanntem Erlebnis u. seiner körperl. Ausdrucksweise. Anwendungsbeispiel: elementare Gefühls-P.), psychisches *Reaktions-E.* (sucht Zuordnung zwischen seel. Erlebnissen. Beispiel: Selbstbeobachtung bei planmäßig hervorgerufenen Denkerlebnissen), *Leistungs-E.* (prüft die Leistungskraft u. -art der Seele in planmäßig herbeigeführten Situationen, auch wo Selbstbeobachtung u. Aussagen der «Versuchsperson» unmöglich sind, wie bei Kleinkind u. Tier; vgl. auch Art. e. Päd. I.). *Grundlage* u. *Seele* aller psycholog. Methoden bleibt die das Erleben begleitende oder ihm folgende (rückschauende) Selbstbeobachtung. Sie wird durch die «behaviorist.» Methode der bloßen Erkundung der Verhaltensweisen in manchem ergänzt, aber nicht — wie einzelne Behavioristen wollten — ersetzt.

II. Ursprung u. Entwicklung. 1. Der Plan, das Seelische dem (messenden) E. zu unterwerfen, entsprang der naturwissenschaftl. Geisteshaltung nach der Mitte des 19. Jahrh.s u. dem Staunen über die Erfolge des E.s in den Naturwissenschaften. Naturforscher hatten das Werden der e. P. vorbereitet: *J. v. Müller* (Satz der spez. Sinnesenergien), *E. H. Weber* (Webersches Gesetz) u. a. Der Physiker-Philosoph *G. Th. Fechner* wurde ihr Begründer durch die Aufstellung einer Maßmethode für psych. Größen (Elemente der Psychophysik, 1860). Methode u. sachl. Ausbau der «Psychophysik» (s. d.) blieb Hauptaufgabe der e. P. in den ersten Jahren. Zu reicherer Fülle führte die e. P. *W. Wundt* (s. d.) durch systemat. Zusammenfassung des Erreichten u. Erschließung neuer Gebiete (Gefühls-P. neben Völker-P.), durch Einführung des psycholog. Laboratoriums. 1885 leitete *H. Ebbinghaus'* Buch: «Über das Gedächtnis» die moderne Assoziationsforschung ein. Ihr Klassiker nach Ebbinghaus wurde *G. E. Müller.*

2. Die Entwicklung der e. P. seit der Jahrh.-wende kennzeichnen zunächst die Worte: Denk- u. Ganzheits-P. In der Schule *O. Külpes* (s. d.) erfolgte durch die Arbeit *K. Bühlers* (s. d., 1907) der Durchbruch zur Denk-P. (s. d.) u. zu regem Erforschen der höheren Funktionen, wie: Schlußfolgern, produkt. Denken, Begriffsbildung, Wille. In der denkpsych. Methode (system. Selbstbeobachtung) lag weitgehender Verzicht auf das strenge Ideal exakter Messung; dafür führte es zu eindringlicheren qualit. Analysen u. zum Sehen des Primates des «Geistigen» vor dem Anschaulichen im Seelenleben. Den Primat des Ganzen vor den Teilen im Seelischen betont die Ganzheits-P.; sie bekämpft die ältere e. P. (übrigens vielfach in polemisch einseitiger Darstellung ihrer Lehre) als Elementen-P., die im Seelenleben alles «summativ» deuten, die Art des Ganzen aus der Kombinationsweise letzter psychischer Elemente erklären wollte.

Dem entgegen hebt sie hervor, daß im Seelenleben als Ganzem u. in den einzelnen komplexen Betätigungen der Seele vielmehr das Einzelne erst aus dem Ganzen zu begreifen sei u. daß psychische Elemente ein Abstraktionsprodukt seien. Den Auftakt zur ganzheitspsycholog. Betrachtungsweise gab seit Chr. v. Ehrenfels (1891) die Gestalt-P., die sich zunächst auf ein sinnespsycholog. Teilgebiet beschränkte (später teilweise allzuviel mit «Gestalt» erklären wollte [Koffka]). Ganzheitspsycholog. Einstellung kennzeichnet heute die e. P. auf den verschiedensten Gebieten u. unter verschiedenen Namen. Es sei bes. hingewiesen z. B. auf die Struktur-P. der Leipziger (Krueger), die e. P. der Gesamtpersönlichkeit (Tübinger, Marburger) usw.

3. Neben der allgem. P. — des normalen, entwickelten Durchschnitts-Seelenlebens — entwickelten sich die Spezialgebiete der P., die P. der individuellen Differenzen (*W. Stern* seit 1901), die Entwicklungs-P. des Menschen im allgem. in Kindheit u. Jugend, die Tier-P. (s. jeweils d.), sowie die engere Fühlungnahme mit Psychiatrie auf dem gemeinsamen Interessengebiet der Psychopathologie. Der Auswertung der e. P. im Wirtschaftsleben dient die *Psychotechnik* (s. d.). Höchst umstritten ist der wissenschaftl. Charakter der «*Meta-P.*» (der P. der okkulten Phänomene). In Zusammenarbeit mit den andern Arten psycholog. Forschung dient die e. P. der P. der *menschl. Gesamtpersönlichkeit.*

Die eigene innere Entwicklung der e. P. drängte zur Erkenntnis daß, das Seelenleben aus sich allein heraus nicht restlos deutbar sei ohne Hinblick auf die objektiven Seins- u. Wertgebiete, denen es zugeordnet erscheint. (Vgl. schon die Denkpsychologie.) In der sog. geisteswissenschaftl. P., die von der Sinnbezogenheit auf die Wertgebiete ausging, fand darum die e. P. nicht so sehr einen Gegensatz — wie es anfangs schien —, sondern eine Ergänzung.

III. Der Wert der e. P. für die Pädagogik liegt in der Vermittlung systematischeren u. wissenschaftlich mehr unterbauten Wissens um das Seelenleben im allgemeinen u. speziell das jugendliche. Dies zumal, wenn e. P. u. andere psych. Forschungsweisen zusammenwirken.

Schrifttum: a) *Lehrbücher:* bes. J. Fröbes, Lehrb. der e. P. I (2 u. 3 1923), II (3 1929, reichste Angabe von Lit. u. Ztschr.); unter den vielen kleineren: J. Lindworsky, E. P. (4 1927); A. Müller, P. (1927). b) *Über heutige Richtungen* u. (teilweise) *Problemgeschichte:* E. Saupe, Einführung in die neuere P. (3 1928); K. Bühler, Die Krise der Psychologie (1927); Beiträge zur Problemgeschichte der P. (1929, Bühler-Festschrift); Berichte über die Kongresse für e. P. (1904—1928). c) *Über e. Methodik:* R. Pauli, Psycholog. Praktikum (4 1930). Ferner: P. Luchtenberg, Das E. in der P., in: Ztschr. für Menschenkunde, Jhrg. 2, H. 1 (1926), S. 39—59.

A. Willwoll.

F

Fachberater u. Fachberaterin.

[F. = Fachberater.]

F. u. F.innen bei den Provinzialschulkollegien *Preußens* gibt es seit 1924 (vgl. MinErl. vom 27. XI. 1924; U II, 9191). Sie führen die Amtsbezeichnung «*Oberstudienrat*» u. werden wie dieser besoldet. Von einzelnen Fällen abgesehen, in denen eine Berufung zu dieser Behörde erfolgen kann, verbleiben die F. in ihrer Stellung an den betr. Lehranstalten. Außer Studienräten an staatl. höheren Lehranstalten werden auch Philologen aus dem Lehrkörper städt. höherer Schulen zu F.n ernannt, letztere im Einverständnis mit der betr. Stadtverwaltung (bzw. ihrem Schulausschuß oder dem Kuratorium), welche die Gehaltserhöhung zu bewilligen hat. Es liegt in der Art der Aufgaben begründet, daß die Zahl solcher Studienräte als F. begrenzt ist. Die endgültige Ernennung vollzieht sowohl für staatl. als städt. angestellte Oberstudienräte der Minister nach den Vorschlägen des Provinzialschulkollegiums.

Die F. sollen die Oberschulräte entlasten durch gutachtl. Äußerungen über Neuerscheinungen, Sammlungen, Lehrmittel, Lehrpläne u. a.; auch können sie bei Anstaltsbesichtigungen durch den zuständigen Oberschulrat für bes. Fachgebiete zugezogen werden. Als F. kommen nur solche Philologen in Betracht, die sich durch die wissenschaftl. u. method. Fachbeherrschung auszeichnen. Es liegt nahe, daß auch die städt. Schulverwaltungen sich gelegentlich an solche F. innerhalb ihres Patronatsbereiches wenden u. auch die Lehrkräfte eines Bezirkes privatim Auskunft oder Rat bei ihnen einholen können.

Schon länger besteht bei den Provinzialschulkollegien eine ähnl. Einrichtung durch planmäßige Zuziehung von fachl. Gutachtern für die künstlerischen Fächer. Sie werden beauftragt, an bestimmten Anstalten den betr. Fachunterricht zu besuchen u. zu begutachten, ohne jedoch irgend ein Aufsichtsrecht zu erhalten.

Durch die Einrichtung von F.innen ist jetzt auch die Möglichkeit gegeben, Frauen, die in leitenden Stellungen u. bei der Schulaufsichtsbehörde noch verhältnismäßig wenig vertreten sind, als Sachverständige heranzuziehen. Außer den wissenschaftl. bzw. künstler. Fächern, wie bei den männl. F.n, kommen hierfür auch Nadelarbeit, Turnen u. Hauswirtschaft in Frage, sobald geeignete Frauen mit der vollen Ausbildung für das künstler. Lehramt für letztere Gebiete zur Verfügung stehen.

Bezüglich der Ernennung von F.n von städt. Anstalten können sich Schwierigkeiten oder Unzulänglichkeiten ergeben. Es unterliegt der Zufallsmehrheit eines Stadtverordnetenkollegiums, ob die Stadtgemeinde die Mehrbesoldung für einen F. übernehmen will, obwohl seine besondern Aufgaben nicht unmittelbar im Dienste der Stadt geleistet werden. Auch die Auswahl eines F.s ist an die Zustimmung der städt. Körperschaften gebunden, die dazu weder geeignet noch befugt sein dürften. Zu unterscheiden von Oberstudienräten als F.n sind die Oberstudienräte an großen Doppelanstalten oder großen Vollanstalten als Vertreter des Direktors.

Schrifttum: W. Landé u. W. Günther, Die Leiter u. Lehrer an den öffentl. höheren Lehranstalten in Preußen I (1925) 118 ff. *C. Müller.*

Fachschulen.

Als F. sind nach der Entschließung der Reichsschulkonferenz (s. d.) im Gegensatz zu Fortbildungs- u. Berufsschulen (s. jeweils d.) jene berufl. Bildungseinrichtungen zu bezeichnen, die bei freiwilligem Schulbesuch u. vollem Tagesunterricht in mindestens 1jähr. Lehrgang eine grundlegende oder weiterführende Ausbildung für einen bestimmten Beruf gewähren. Zur Zeit wird der Name F. aber noch vielfach für Einrichtungen, bes. *privater* Natur, gebraucht, die diese Anforderungen nicht erfüllen.

A. Für die männl. Jugend bzw. für beide Geschlechter. I. Geschichte u. Gliederung: Die Entwicklung der F. ist mit der Entwicklung der modernen Wirtschaft aufs engste verknüpft. Schon in den Anfängen techn. Betriebsorganisation kam man zu der Erkenntnis, daß neben den handarbeitenden Menschen im Betriebe auch die ersinnenden u. leitenden Persönlichkeiten technisch-wissenschaftlich bes. vorgebildet werden müssen. Zuerst trat das Bedürfnis nach derartigen Kräften in größerem Umfange im *Bergbau* auf, der schon frühzeitig in der industriellen Entwicklung die Form des maschinell eingerichteten Großbetriebs annahm. Nach Errichtung der *Bergakademien* in Freiberg (1765), Berlin (1770) u. Klausthal (1775) als Ausbildungsstätten für die höheren Bergbeamten wurden um die Jahrh.wende die *Bergschulen* (vgl. Art. Bergmänn. Berufsschule) zur Ausbildung der mittleren Grubenbeamten (Steiger u. Obersteiger) meist als staatl. Einrichtungen geschaffen.

Die Beteiligung der deutschen Schiffahrt am überseeischen Verkehr führte schon früh zur Einrichtung besonderer *Seefahrtschulen* (s. d.), unter denen als erste (private) Schule die «Navigationsschule» in Hamburg (1749) zu erwähnen ist. Emden, Bremen u. Lübeck folgten in mehr oder weniger großem Abstand. Zweck der Einrichtung war die Ausbildung tüchtiger Seeschiffer u. Steuerleute.

Ähnlich wie im Bergbau trat auch in der *Landwirtschaft* die Notwendigkeit hervor, die wissenschaftl. Fortschritte in den Dienst der landwirtschaftl. Praxis zu stellen. *A. Thaer* gründete 1807 in Moglin (Brandenburg) die erste landwirtschaftl. Fachschule (s. Art. Landwirtschaftl. Schul- u. Unterrichtswesen), die sich zur landwirtschaftl. Akademie (1824) entwickelte. Dagegen wurde in Hohenheim (Württemberg) 1819 bewußt eine landwirtschaftl. Fachschule mittleren Charakters eingerichtet, der später auch eine Reihe von Schulen in den andern deutschen Ländern in verschiedener Abwandlung folgten (Ackerbauschulen, landwirtschaftl. Mittelschulen, landwirtschaftl. Winterschulen, Obst- u. Weinbauschulen, Molkerei-F., Imkerschulen, Forstlehrlings- u. Waldbauschulen, Gartenbauschulen usw.).

Auch das *kaufmänn.* Fachschulwesen (s. d.) reicht in seinen Anfängen in das 18. Jahrh. zurück. Zur Heranbildung von Leitern u. Unternehmern für die verschiedenen Wirtschaftszweige wurden «*Realschulen*» gegründet (z. B. 1747 in Berlin). Wie bei einzelnen Formen der landwirtschaftl. Schulen bestanden vielfach engere Beziehungen zur allgem. Bildung, die später mehr u. mehr zurücktraten, während der reine Fachgedanke sich im Anschluß an die Gründung der ersten *Handelsschule* durch die Kramerinnung in Leipzig (1831) stärker entwickelte u. zu den heutigen Handels- u. höheren Handelsschulen (s. Art. Handelslehranstalten) führte. Daneben blieben freilich bestimmte Formen der ersten Bildung in den Handelsrealschulen bestehen. Neuerdings tritt in dem Plan der *Wirtschaftsoberschulen* (s. d.) die bildungspolitisch interessante u. bedeutungsvolle Verbindung zwischen Allgemeinbildung u. Berufsbildung wieder auf.

Neben den bisher geschilderten F. sind es bes. die *gewerbl.* F. gewesen, die sowohl für das Handwerk, wie auch für die Industrie bes. Bedeutung erlangt haben. Beim Handwerk war es die geschmackl., kunstgewerbl. Förderung, die bereits im 18. Jahrh. zu F. u. ähnl. Einrichtungen im Anschluß an die Kunstakademien führte. Erst nach der Weltausstellung in London (1851) begann der zielbewußte Ausbau selbständiger Einrichtungen dieser Art, die zu den heutigen *Handwerker-* u. *Kunstgewerbeschulen* führten. Früher als die geschmacklich stärker betonten Handwerkszweige erhielt das stark technisch beeinflußte Baugewerbe seine ersten F., *Bauschulen, Baugewerkschulen,* so München 1820, Weimar 1828, Holzminden 1831.

Bes. mannigfaltig sind die fachschulartigen Einrichtungen für das *Holzgewerbe*, die sowohl der geschmackl. wie auch der techn. Ausbildung dienen u. vielfach als berufseinführende Schulen mit Lehrwerkstätten (Ersatz der Meisterlehre) verbunden sind. Hier sind zunächst die

Tischler-F. zur Ausbildung von Bau- u. Möbeltischlern (Berlin, Dresden, Detmold, Blankenburg, Fürth, Ilmenau, Nürnberg, Münster usw.) zu erwähnen; ferner die F. für *Holzschnitzerei* in Berchtesgaden, Garmisch, Partenkirchen, Oberammergau, Warmbrunn (Riesengebirge), Erbach (Odenwald), Furtwangen (Schwarzwald), Flensburg u. a. Den Bedürfnissen der *Holzindustrie* kommen die F. in Rosenheim u. Einbeck entgegen. Der *Spielwarenindustrie* dienen bes. F. in Seiffen, Grünhainichen, Sonneberg (Thür.) u. Neustadt bei Koburg. *Korbflechterschulen* befinden sich in Lichtenfels (Oberfranken) u. Heinsberg bei Aachen. Auch der *Musikinstrumentenbau* hat seine bes. Einrichtungen in Mittenwald (Geigenbau), Klingenthal, Markneukirchen u. Erlbach i. W.

Innungs-F. sind berufl. Bildungseinrichtungen der Innungen für Lehrlinge, Gesellen u. Meister, die vor dem Ausbau der gemeindl. u. staatl. Berufs- u. F. größere Bedeutung besaßen, jetzt aber mehr u. mehr in diesen aufgehen. Soweit sie vereinzelt noch bestehen, handelt es sich meist um kurzfristige Lehrgänge für bestimmte Zwecke im Sinne der Berufsschulen u. ihrer freiwilligen Kurse oder auch der Fachkurse an den F.

Gemeinsame Beziehungen zu Handwerk u. Industrie weisen auch die *keramischen* F. auf, unter denen die *Zingler-F.* in Zwickau u. Lage (Lippe), die F. für *Töpferei, Steingut, Porzellan, Baukeramik* usw. in Höhr bei Koblenz, Bunzlau (Schlesien), Meißen (Sachsen), Landshut (Isar) u. Selb (Fichtelgebirge) zu erwähnen sind.

Das große Interesse des deutschen Handwerks für fachschulmäßige Ertüchtigung des Nachwuchses u. Förderung der einzelnen Gewerbezweige kommt weiter in zahlreichen Einrichtungen für die verschiedensten Berufsgruppen zum Ausdruck: so im *Ledergewerbe* für *Schuhmacher* in Siebenlehn, für *Sattler* in Hildesheim, für *Gerber* in Freiberg; ferner im *Bekleidungsgewerbe* für *Schneider* in Dresden, für *Spitzenklöppler* in Schneeberg (Sachsen) u. Abenberg (Bayern), im *Nahrungsgewerbe* für *Bäcker* in Berlin u. Bochum, für *Müller* in Dippoldiswalde (Sachsen) u. Nürnberg, für *Hotelfachleute* in Heidelberg, im *Photogewerbe* für *Photographen* in München, Dresden, Berlin u. a. Die fachl. Gliederung ist soweit fortgeschritten, daß fast jede Berufsgruppe über fachschulmäßige Einrichtungen verfügt, die zum Teil als selbständige Anstalten bestehen, zum Teil den größeren Berufsschulen oder anderen Anstalten als bes. Abteilungen angeschlossen sind.

Neben den Handwerker-F. sind die ausgesprochenen *Industrie-F.* für die wirtschaftl. Entwicklung in Deutschland von großer Bedeutung geworden.

Für die industrielle Technik, bes. die Betriebe der mechan. Industrie (Maschinen, Instrumente u. Apparate), die sich im vergangenen Jahrh. zu immer größeren Unternehmungen entwickelten, war ständig zunehmend eine große Zahl von leitenden, ersinnenden, ausführenden u. überwachenden Männern auf techn. Gebiete notwendig geworden. Diesen Bedarf zu decken, gründete der weitschauende Leiter der Preuß. Gewerbe- u. Handelsverwaltung *Beuth* 1818 das *Gewerbeinstitut* in Berlin u. die sog. *Provinzialgewerbeschulen.* Letztere gaben in einem 1jähr., später 2jähr. Lehrgang die Vorbereitung für den Besuch des Gewerbeinstitutes, das die techn.-wissenschaftl. Ausbildung nach einem 2jähr., später 3jähr. Studium abschloß. In ähnlicher Weise wurden in den übrigen Staaten Institute geschaffen (die polytechn. Schulen in Karlsruhe 1825, München 1827, Dresden 1828, Stuttgart 1832, Darmstadt 1836), die sich in günstiger Weise entwickelten u. später zu techn. Hochschulen ausgebaut wurden. Dagegen wurden die Provinzialgewerbeschulen, die inzwischen ebenso wie die Fortbildungsschulen dem Kultusministerium unterstellt worden waren, 1879 zu allgemeinbildenden Anstalten, den Oberrealschulen umgewandelt. Auf den Protest der beteiligten Wirtschaftskreise hin, die mit einer solchen Entwicklung nicht zufrieden waren, verfügte Bismarck in Preußen wieder die Unterstellung unter das Handelsministerium. Erst jetzt konnten sich die *Maschinenbauschulen* u. *höheren Maschinenbauschulen* als mittlere F. kräftig u. erfolgreich entwickeln. Daneben ergab sich das Bedürfnis zur Errichtung von Sonder-F. für das *Metallgewerbe,* so z. B. in Iserlohn für kunstgewerbl. Metallarbeiten (Ziseleure, Graveure usw.), in Schmalkalden für die *Kleineisen- u. Stahlindustrie,* in Remscheid für *Werkzeugindustrie.* In diesen Schulen erfolgt gleichzeitig die lehrlingsmäßige Werkstattausbildung, ähnlich auch in Ansbach, Kaiserslautern, Landsberg, Würzburg usw. Sonder-F. im Range der Maschinenbauschulen bestehen noch für *Schiffsmaschinenbau* in Kiel, für *Schiffsingenieure* in Hamburg, Bremen, Bremerhaven usw., für *Seemaschinisten* in Lübeck, Wesermünde u. Cuxhaven, für *Feinmechanik* in Göttingen, Berlin, Ilmenau, Eßlingen, für *Optik* in Jena u. Dresden, für *Installationstechnik* in Köln, Aue (Sachsen), für *Elektrotechnik* in Frankfurt a. M., Karlsruhe, Köln, Berlin usw., für *Uhrmacher* in Schwenningen (Württemberg), Furtwangen (Baden) u. Glashütte (Sachsen), ferner für *Edelmetallindustrie* in Schwäbisch-Gmünd, Hanau, Pforzheim u. Idar. Alle diese Anstalten wurzeln in den lokal bes. wichtigen Industriezweigen.

Ähnlich haben sich die *Textil-F.* entwickelt, die für die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Textilindustrie auf dem Weltmarkt neuerdings ganz besondere Bedeutung erlangt haben.

In der chemischen Industrie sind die *Hüttenschulen* (Gleiwitz u. Duisburg) zu erwähnen, die

der Ausbildung von mittleren techn. Beamten für die Hütten- u. Walzwerke der Metallindustrie dienen.

Als F. für *Chemie* gelten auch die Anstalten zur Heranbildung von *Laboranten, chem.-techn. Assistenten* u. *Chemikern* für öffentl. u. private Betriebe, die als niedere, mittlere oder höhere F. in Wiesbaden, Chemnitz, Berlin, Darmstadt, Nürnberg, Münster i. W. u. a. bestehen. Eine gewisse Verwandtschaft u. teilweise Verbindung besteht mit den Einrichtungen zur Ausbildung von *techn. Assistentinnen* für medizin. *Institute* (Berlin, Münster i. W.).

Als besondere Form der F. ist noch die F. für *Wirtschaft u. Verwaltung* (Düsseldorf u. Berlin) zu verzeichnen, die zur Einführung erwachsener Arbeiter u. Angestellter in wirtschaftl., sozialpolit., arbeitsrechtl. u. verwaltungstechn. Aufgabengebiete dient u. den Funktionären der gewerkschaftl. Verbände die erforderl. grundlegende Fachbildung vermitteln will. Auch die *Akademie der Arbeit* (Frankfurt a. M.; s. d.) verfolgt ähnliche Ziele. Zuletzt noch mag auf die besondern Einrichtungen der *Reichswehr-, Heeres- u. Marine-F.* (s. jew. d.), der *Polizeischulen* (s. d.), der *Eisenbahn-F.* u. der *Beamten-F.* (vgl. Art. Beamtenbildungsbestrebungen), bes. für die Kommunalverwaltung, hingewiesen werden.

II. Charakter: Man kann unterscheiden zwischen *vorbereitenden* F., die der Einführung in einen bestimmten Beruf (auch in der Form von Lehrlings-F.) dienen, u. den *weiterführenden* F., in denen auf Grund einer vorausgegangenen Berufstätigkeit eine Vertiefung der berufl. Kenntnisse u. Fähigkeiten für gehobene Stellen gegeben wird. Nach dem Grade der wissenschaftl. Vorbildung der Schüler spricht man von *niederen* u. *höheren* F., je nachdem ob Volksschulbildung genügt, oder die Wissenshöhe der Obersekundareife verlangt wird.

III. Lehrziel, Stoffplan u. Methode: Aufgabe der F. ist Vermittlung von fachl. Kenntnissen u. Fähigkeiten, von sozialen u. wirtschaftl. Erkenntnissen des besondern Wirtschaftszweiges u. nicht zuletzt Weckung staatsbürgerl. Verantwortungsbewußtseins im Rahmen des berufl. u. wirtschaftl. Handelns. Die F. sind Sammel- u. Pflegestätten techn. Erfahrungen u. Fortschritte, aber auch Wegweiser für die Gestaltung wirtschaftl. Dinge.

Grundlegende Fächer sind *Mathematik, Zeichnen* u. *Naturwissenschaften*, je nach der Vorbildung mehr praktisch oder wissenschaftlich dargeboten. Hierauf baut sich *Rohstoffkunde*, Kenntnis der *Arbeitsvorgänge* u. der *Betriebseinrichtungen, Maschinenkunde* auf; bei den geschmacksbildenden F. tritt auch *Kunstgeschichte* im Zusammenhang mit künstlerischer *Formen-* u. *Farbenlehre* hinzu. Der Gestaltung in Entwürfen aller Art wird besonderer Wert beigemessen, da die schöpferischen Kräfte geweckt werden sollen. *Volkswirtschaftslehre, Rechtskunde* u. *Sozialwissenschaften* sind weitere Elemente der Stoffpläne. Die Darbietung erfolgt nach dem Prinzip des Arbeitsunterrichts unter weitgehender Verwendung von Anschauungs- u. Übungswerkstätten.

B. Für die weibliche Jugend. I. Entstehung: Obgleich die Anfänge der weibl. F. in dieselbe Zeit wie die der männl. F. fallen, so liegen ihrer Entstehung doch andere *Ursachen* zu Grunde. Die erste ist die stetige Umformung der Häuslichkeiten als Kultur- u. Wirtschaftsstätte durch die zunehmende Abwanderung der altüberkommenen Produktionsgebiete aus der häusl. in die industrielle Wirtschaft. Dabei entwickelt sich die Hausfrau in steigendem Maße von der produzierenden zur konsumierenden Wirtschafterin. Ihre im gesellschaftl.-rechtl. Herkommen begründete häusl. Abgeschlossenheit verhindert jedoch ein natürl. Hineinwachsen in ihre neuen wirtschaftl. u. kulturellen Aufgaben, so daß mit der wachsenden Industrialisierung der Wirtschaft ein zunehmendes Versagen der häusl. Wirtschaft zu beobachten ist, bis endlich volkswirtschaftlich u. sozial interessierte Körperschaften oder Einzelpersonen die Notwendigkeit einer schulischen Unterweisung der künftigen Hausfrauen erkennen u. in die Wege leiten. Auf diese Weise entstanden die *hauswirtschaftl. F.* (1898 Ausbildungsanstalt für Dienstmädchen im Pestalozzi-Fröbelhaus Hedwig Heyl). Nicht weniger als die städt. wurden die ländl. Haushaltungen von den Fortschritten der Technik erfaßt u. umgeformt, so daß für die ländl. Jugend eine hauswirtschaftl. Schulung notwendig wurde (s. Art. Hauswirtschaftsschulen).

Die zweite Ursache, der vor allem die *gewerbl. Mädchen-F.* ihre Entstehung verdanken, ist auf die Aktivität der mit dem Liberalismus einsetzenden Frauenbewegung zurückzuführen. Die Industrie machte in der häusl. Wirtschaft immer mehr weibl. Kräfte frei u. zog sie als Arbeitskräfte in den großen Kultur- u. Wirtschaftsorganismus. Damit begann für die Frauen ebenso wie für den gleichzeitig sich entwickelnden vierten Stand der Kampf um die rechtl. Gleichstellung. Dabei ergab sich als eine unter vielen andern Notwendigkeiten die fachl. Schulung der weibl. Jugend, um sie berufstüchtig zu machen u. sie vor der Gefahr der Ausbeutung als billige, ungelernte Gelegenheitsarbeiterin zu schützen. Die Anfänge der gewerbl. u. kaufmänn. Mädchen-F. sind daher durchweg der Initiative tatkräftiger Frauen, z. B. der Begründerinnen der Frauenbewegung, *Luise Otto-Peters* (1865), *Ulrike Henschke* (1878), sowie den damals entstehenden Frauenorganisationen (1868 Frauenbildungsverein Breslau, 1870 Dresdener Frauenverein) zu verdanken.

II. Formen u. Aufgaben: Während sich in *Süddeutschland* hauswirtschaftl. u. gewerbl. F.

voneinander getrennt entwickelt haben, sind sie in *Preußen* in der Regel in *einem* Schulkörper vereinigt.

Die *hauswirtschaftl.* Abteilung umfaßt im allgemeinen: a) geschlossene Lehrgänge der Haushaltungsschule, die auf die Führung des eigenen Haushaltes vorbereiten (Dauer $^1/_2$—2 Jahre); b) Lehrgänge zur Vorbereitung auf den Beruf der Hausgehilfin (Dienstmädchen, Hausangestellte) u. auf den Beruf der Hausbeamtin (Hauspflegerin, Hausschwester, Stütze).

Die *gewerbl.* Abteilung umfaßt: a) Lehrgänge für Schneidern, Wäschenähen, Putz- u. Kunsthandarbeiten, die grundlegende Kenntnisse u. Fertigkeiten auf den genannten Arbeitsgebieten vermitteln; b) Fachlehrgänge zur *berufl.* Ausbildung in Schneidern, Putz, Wäschenähen u. Kunsthandarbeiten. Diese Ausbildung wird nach § 129, Absatz 5 der Gewerbeordnung auf die Meisterlehre angerechnet.

III. Lehrkräfte: Bei der außerordentlich schnellen Entwicklung der weibl. F. machte sich die Notwendigkeit der Ausbildung von Lehrerinnen für diese Schulen immer stärker geltend. 1907 wurde die Ausbildung der Lehrerinnen für F., die seitdem den Namen *Gewerbelehrerinnen* führten, erstmalig geregelt. Den größeren F. wurden Lehrgänge zur Ausbildung von Gewerbelehrerinnen für Kochen u. Hauswirtschaft u. von Gewerbelehrerinnen für die verschiedenen Zweige der Nadelarbeiten angegliedert.

Bedingung für die Aufnahme in das Gewerbeseminar war die bestandene Prüfung als Lehrerin für Hauswirtschaftskunde bzw. für Nadelarbeiten (techn. Lehrerin) mit der Lehrberechtigung an Volks- u. Mittelschulen. Auch diese Seminarkurse wurden in die F. aufgenommen. Seit der Neuordnung der Lehrerbildung sind jedoch die Seminarkurse für techn. Lehrerinnen im Abbau begriffen. An ihre Stelle tritt jetzt durchweg die neu ins Leben gerufene *Höhere Fachschule für Frauenberufe*. Aufgenommen werden Absolventinnen des Lyzeums oder Schülerinnen mit der Reife für Obersekunda, deren besondere Begabung auf techn.-wirtschaftl., sozialem oder künstler. Gebiete liegt. Sie soll die geeignete Vorbildung geben für den späteren Eintritt in die Berufe hauswirtschaftl.-pflegerischer, sozial-päd. u. techn.-wirtschaftl. Art (Haushaltpflegerin, Wohlfahrtspflegerin, Werkstattleiterin u. a.). Der Besuch der Höheren F. ist der günstigste Weg zum Eintritt in die Ausbildung zur Gewerbelehrerin (Näheres darüber s. Art. Berufspäd. Institut).

Außer den hauswirtschaftl. u. gewerbl. F. gibt es noch F. für techn. Angestellte (Assistentinnen) mit folgenden Lehrgängen: a) zur Ausbildung von techn. Assistentinnen an medizin. Instituten, Dauer 4 Halbjahre; b) zur Ausbildung von Metallographinnen, Dauer 5 Halbjahre; c) zur Ausbildung von Laborantinnen, Dauer 1—3 Halbjahre; d) zur Ausbildung von techn. Zeichnerinnen im Metallgewerbe, Dauer 2 Halbjahre.

C. I. Schulträger sind Reich, Länder u. Gemeinden, öffentlich rechtl. Körperschaften, wie Landwirtschaftskammern, Industrie- u. Handelskammern, Handwerkskammern, wirtschaftl. Verbände u. Gewerkschaften, gemeinnützige Vereine, religiöse Gemeinschaften u. Genossenschaften u. Privatpersonen.

II. Schulaufsicht: Sämtliche F. unterstehen der Aufsicht der zuständigen Landesbehörden. Für die Privatschulen, die gewerbsmäßig betrieben werden, gelten die Bestimmungen der Bundesratsbekanntmachung vom 28. VIII. 1917 (RGBl. S. 683). Daneben bleiben besondere landesrechtl. Bestimmungen rechtskräftig. Artikel 142, 144 u. 147 der RVerf. gelten auch für Privatschulen. Gerade auf dem Gebiete des fachl. Privatschulwesens ist es Aufgabe der Aufsichtsbehörden, durch verständnisvolle Pflege wertvoller freier Einrichtungen die Entwicklung zu fördern, auf der andern Seite dem Allgemeinwohl schädl. Auswüchse zu unterbinden.

III. Lehrkräfte: An den öffentl. F. sind in der Regel Lehrkräfte mit akadem. Fachbildung u. längerer Praxis tätig. Für die besondern Einrichtungen werden auch sonst bewährte Kräfte der Praxis mit päd. Befähigung herangezogen. Fachwissenschaftl. u. besondere päd. Bildung haben die Handelslehrer u. Gewerbelehrer, sowie die Handels- u. Gewerbelehrerinnen.

IV. Prüfungen u. Berechtigungen: Viele F. stellen in besonderer Aufnahmeprüfung die Eignung der Schüler fest. Abschlußprüfungen, zum Teil unter einem Staatskommissar, finden fast überall unter Heranziehung der betr. Berufsverbände u. Wirtschaftskreise statt.

Die größte Bedeutung besitzen die F. für das freie Wirtschaftsleben. Aus den Schülern der F. werden Betriebsleiter u. -beamte, Techniker, Architekten u. Ingenieure, führende Fachleute der einzelnen Wirtschaftsgebiete, die Träger einer mehr u. mehr zur Geltung kommenden Kultur wirtschaftl. u. techn. Geschehens. Für die beteiligten Wirtschaftskreise selbst bedarf es keiner besondern Berechtigung im Sinne des Berufseignungswesens der höheren Schulen. Die Schulen haben ihre Berechtigung durch die Leistungen der Schüler erbracht u. erforderlichenfalls zu erbringen. Für die mittlere techn. Laufbahn der öffentl. Dienste ist der erfolgreiche Besuch bestimmter F. vielfach Voraussetzung. Das Abschlußzeugnis einzelner höherer F. verleiht in Verbindung mit einer Ersatzreifeprüfung im besondern Einzelfalle die Berechtigung zum Hochschulstudium.

V. Bildungspolitische Bedeutung: Die F. sind die Bildungsanstalten für breite Schichten des Volkes u. hier wieder für die praktisch begabten Menschen, deren die deutsche Wirtschaft in zunehmenden Maße bedarf. 1926

wurden in Deutschland 3184 F. mit 345948 Schülern u. 20638 Lehrkräften gezählt. Die F. gewähren in ganz anderer Weise als die allgemeinbildenden höheren Schulen auch den Angehörigen der minderbemittelten Bevölkerung die Möglichkeit des Aufstieges. Dies ist für die Entwicklung einer neuen Kultur- u. Staatsgesinnung von der größten Bedeutung. Nur wenn das Werkschaffen des Volkes mit seinen sittl. Kräften zu einer höheren Berufs- u. Standesidee emporgehoben, die begabten u. strebenden Menschen über ihren Beruf zu schöpferischer u. kulturformender Mitarbeit im Volks-, Wirtschafts- u. Staatsleben herangezogen u. techn. wie auch geistige Führer ihrer Berufsgenossen werden können, wird die Überbrückung des künstl. Gegensatzes zwischen Arbeit u. Bildung u. des verbitternden Gegensatzes zwischen Werkarbeit u. Besitz, dieser offenen Wunden am Volkskörper, erhofft werden können. Der Königsweg zur höheren allgem. Bildung, wie er früher in der Erkenntniswelt der «Humanisten» bestand, hat heute seine Herrschaftsstellung verloren. Das Ideal einer allgem. gleichen Menschenbildung bleibt unerfüllbar u. unerreichbar. Geschlossene u. charakterist. Bildungstypen herauszuarbeiten, ist dringendes Gebot der jetzigen Bildungspolitik. «Der Weg zur höheren allgem. Bildung führt über den Beruf u. nur über den Beruf» (Spranger). Damit fällt dem berufl. Bildungswesen ein ganz erhebl. Anteil an der künftigen Gestaltung der deutschen Volksbildung zu. Für die F. ergibt sich die Notwendigkeit, den Weg zur höheren Allgemeinbildung über die Erkenntnisse des Berufserlebens mitbereiten zu helfen, nicht durch Aufnahme von Wissensstoffen der allgemeinbildenden höheren Schulen, sondern durch geistig-wissenschaftl. Vertiefung, sittl. Begründung, soziale Erkenntnis u. Tatbereitschaft u. -befähigung am Schicksalswerk der Nation. Dabei werden auch die F. für die heranwachsende Jugend der Unterweisung über die entscheidenden Zusammenhänge zwischen religiösem Denken u. berufl., sozialem u. staatsgerichtetem Handeln nicht entbehren können.

Damit das berufl. Bildungswesen die hier obliegenden kulturbestimmenden Aufgaben erfüllen kann, muß die Enge des bisherigen Berechtigungswesens überwunden werden, das einen Zwangsweg zur Hochschule über die allgemeinbildenden höheren Schulen darstellte. Die große Masse der F. wird letzte berufl. Bildungsstätte bleiben. Den begabten Schülern der höheren F. muß aber der Weg zum Hochschulstudium ohne Minderung der geistigen Anforderungen dadurch sinnvoller gestaltet werden, daß auf rein gedächtnismäßiges Wissen bestimmter Stoffgebiete der höheren Schulen verzichtet u. die erforderl. geistige Höhenlage aus Wesen u. Umwelt des Berufes, wissenschaftl. Erkenntnis seiner Elemente u. Zusammenhänge festgestellt u. eine bestimmte Zeit der Fachschulbildung auf das Studium an der Hochschule angerechnet wird. Das 19. Jahrh. hat die höhere allgemeinbildende Schule in Deutschland zur Blüte gebracht. Das 20. Jahrh. gehört dem Ausbau der Volksschule u. des berufl. Bildungswesens.

Schrifttum: Handbuch für das Berufs- u. Fachschulwesen, hrsg. von A. Kühne ([2]1929); Verwaltungsbericht über das gewerbl. Schulwesen u. die Gewerbeförderung in Preußen (7 Bde., 1905/26); Abhandlungen u. Bericht über techn. Schulwesen, hrsg. vom Deutschen Ausschuß für techn. Schulwesen I—X (1910/29); E. Schultze, Die Literatur des Berufs- u. Fachschulwesens, in: Die erziehungswissenschaftl. Forschung, hrsg. von A. Hoffmann, H. 8, S. 82—93 (1929); J. Poehlmann, Der Anteil der Frauenbewegung an den Schulreformbestrebungen der Gegenwart, in: Philosoph. u. päd. Arbeiten, H. 13 (1925). *Zeitschriften:* Ztschr. für gewerbl. Unterricht (seit 1886, von 1926 ab: Ztschr. für Berufs- u. Fachschulwesen); Techn. Erziehung (seit 1926); VDJ. Ztschr. des Vereins deutscher Jngenieure (seit 1856); Werkstattstechnik. Ztschr. f. Fabriksbetrieb u. Herstellungsverfahren (seit 1907); Bildung u. Unterricht. Beilage zur Deutschen Technikerzeitung (seit 1919).

A. u. C. *W. Franzisket.* B. *K. Baumert.*

Familienkunde u. Generationenlehre.

[F. = Familie, G. = Generation.]

Die Bedeutung der F. für die Pädagogik ist in natur- u. kulturkundl. Hinsicht so herauszuarbeiten, daß Erziehung u. Unterricht daraus neue Anregungen gewinnen.

I. Erbbiologisches: Wenn von dem Erzieher eine individuelle Behandlung seiner Zöglinge verlangt wird, so setzt das voraus, daß er die ererbten Unterschiede der einzelnen Zöglinge erforscht, um sein Bildungs- u. Erziehungsverfahren danach einrichten zu können. Was unter den Art. Anlage, Eugenik, Vererbung gesagt wird, wäre hier unter dem Gesichtspunkt der F. zu spezialisieren. Nur durch einen umfassenden Einblick in das Erbgut der F. sind über konstituierende Erbanlagen Aufschlüsse zu gewinnen. Insbes. ist die F.nforschung imstande, die erbl. Belastung im einzelnen aufzudecken. Aus ihren Ergebnissen findet der Lehrer u. Erzieher neue Mittel u. Wege zur Ausbildung angeborener, familiengebundener persönl. u. sozialer Triebe. Durch Berufsberatung u. Berufsausbildung (s. Art. Beruf) kann er für später einen günstigen Nährboden zur vollen Entfaltung der Persönlichkeit vorbereiten. Gewisse Triebe werden sich leicht als Erbanlagen erkennen lassen, welche die sittl. Persönlichkeit des Jugendlichen zu gefährden drohen. In diesem Falle wird ein Erzieher auf neue Mittel sinnen, diesen Trieben pädagogisch zu begegnen, durch Einschaltung von natürl. Dämpfungen u. Hemmungen ihnen den Nährboden zu entziehen. Der Berufsberater wird vor Berufen warnen, die

nach Ausweis der F.ngeschichte ein bes. günstiger Nährboden für die verkehrten Triebe sind. Bei der Bedeutung der Umweltsbedingung für die Entwicklung der Erbanlagen sucht der Erzieher auf Gestaltung der häusl. u. schulischen Umwelt großen Einfluß zu gewinnen. Die Feststellungen geistiger, musikal., mathemat. u. anderer Erbanlagen sind nicht nur dem Berufsberater sehr willkommen; bereits die Schule wird sie zu berücksichtigen haben. Der Lehrer wird nicht mehr durch falsche Gewöhnungsversuche (mechan. Stärkung des Gedächtnisses bei Kindern mit schwachem Gedächtnis, musikal. Ausbildung eines Unmusikalischen, qualvolle Behandlung von Schülern ohne besondere mathemat. Begabung) die Erbanlagen umzugestalten vergebens sich bemühen. Schließlich ist die Erbforschung geeignet, die einseitige Betonung der Sozialpädagogik zu korrigieren u. auch auf die berechtigte Beachtung der Erbfaktoren aufmerksam zu machen. Richtige F.nforschung zeigt die Grenzen der Erziehbarkeit u. Bildsamkeit (s. d.) auf, nicht nur bei Geistesschwachen u. Schwachsinnigen, sondern auch bei Erwachsenen u. im Erziehungsstrafvollzug (s. d.). Wie bei allen Berufen dürfte gerade beim Lehrer- u. Erzieherberuf die F.nforschung über das Vorhandensein notwendiger Voraussetzungen u. Anlagen zu befragen sein. Im einzelnen hat eine erbbiologisch eingestellte Pädagogik den Zögling im Lichte der F.nforschung zu diagnostizieren (s. Art. Diagnostik, päd.) u. ihm zur richtigen Zeit die Möglichkeit zu geben, seine Erbanlagen zu erkennen, um sie durch positive Förderung u. negative Dämpfung in der rechten Weise zu entfalten. Lehrer u. Erzieher sollten durch F.nforschung sich wenigstens in den Stand setzen, die Erbanlagen ihrer Schüler zu erkennen u. ihnen eine moralisch wahrscheinl. Prognose zu stellen. Die guten Anlagen wird er in seinen Dienst stellen; den Krankhaften u. Gefährdeten aber wird er wie ein Arzt u. Heilpädagoge wertvolle Dienste leisten. Baden hat für Volksschüler bereits ein vorzügl. Hilfsmittel von M. Walter eingeführt, ein Buch, in welches die Schüler an der Hand des Lehrers ihre eigene F.ngeschichte eintragen, die sie dann im späteren Leben auch weiter fortführen. Die Pflege der F.nforschung wird Lehrer u. Schüler inniger zusammenführen u. die Lehrer mit den Eltern u. F.n der Schüler wirksam bekanntmachen. Neue Heimatliebe u. lebendige Vaterlandsgeschichte wird schließlich durch die F.nforschung in den Schulen gepflegt. In diesem Sinne ist gerade der soziale u. klassenverbindende Wert der F.nkunde u. G.slehre nicht hoch genug anzuschlagen, ohne daß wir freilich allzu große Hoffnungen auf eine Umgestaltung ganzer G.en daran knüpfen wollten.

II. Kulturkundliches: 1. Innerhalb je einer G. fühlen Geschwister u., zumal in primitiveren (bäuerl.) Verhältnissen, Vettern sich untereinander u. mit Gleichalterigen, auch trotz Gegensätzlichkeiten, als eine Einheit gegenüber der früheren G., die ihnen gleichfalls als solche erscheint. So konnte literargeschichtlich von der G. als einer seelischen Gemeinschaft der Altersgenossen, speziell einer Jugendgemeinschaft, gesprochen werden *(Wechßler)*.

2. Neuerdings wurde aufmerksam gemacht auf die Bedeutung auch der *Teile* von G.en. So hat *Klatt*, anschließend an die Kriegs-G., die *Spannung der Halb-G.en* dargelegt. Nach *Mannheimer* beeinflussen sich in dem Prozeß eines rückwirkenden Ausgleichs von Jüngeren zu Älteren bes. die *Zwischen-G.en*. Selbst auf *Viertel-G.en* wird aufmerksam gemacht. Schon längst aber gibt der Abteilungsunterricht in der ein- oder minderklass. Schule Gelegenheit, solche Gegensätze u. Wechselwirkungen zu beobachten u. zu verwerten.

3. Das Verhältnis zwischen Eltern u. Kindern ist eine *Verwandtschaft* ersten Grades u. ergibt 2 G.en. Oberhalb der älteren G. steht die der Großeltern usw. nach rückwärts (Aszendenz); unterhalb der jüngeren steht künftig die der Kindeskinder usw. nach vorwärts (Deszendenz).

4. Soweit hier das Problem der *erbl. Belastung* auftritt, erwächst der Pädagogik eine Kritik dieser sowie die Aufgabe einer *erbl. Entlastung (Hirth)*. Sie erhebt sich als Gegenstück u. Überwindung der «Sünden der Väter». Neuere Bemühungen nach Vereinigung von moraltheoret. u. psycholog. Theologie werden auch diesen Aussichten gerecht *(J. Klug)*.

5. Die *Dauer* einer G., d. h. der zeitl. Abstand zweier benachbarter oder die Zeit bis zum durchschnittl. Gleichalter der nächsten (zu unterscheiden von der Wirkungsdauer) wird verschieden angegeben, je nach dem Ansatz der Fragestellung sowie nach kulturellen usw. Verschiedenheiten; doch werden bei uns wohl auf 2 Jahrhunderte 6—7 G.en zu rechnen sein.

6. Wichtiger ist das *geistige Aneinanderrücken* der G.en im Sinne des Vorgesagten, so daß die Pädagogik zugleich einen Beitrag zum *Solidarismus der Zeiten* findet. Jedes auch noch so junge F.nglied werde daran gewöhnt, seine sämtl. F.ngenossen «zusammenzudenken», die Verstorbenen soweit möglich, bes. durch *F.npapiere* (Urkunden u. Akten, etwa mit *genealog.* Forschungen).

Dazu dienen schon die *F.nbücher*, wie sie manchmal standesamtlich ausgegeben werden. Weiterhelfen können die Bemühungen zahlreicher Vereine für F.nforschung u. dgl. samt einzelnen Zeitschriften, zusammengefaßt in der *Zentralstelle für Deutsche Personen- u. F.ngeschichte* (Leipzig C 1). Als ein Neuestes sei verzeichnet die *Mittelstelle für F.nforschung* in Aussig. In Wien will *H. Swoboda* ein Institut für F.nforschung u. Periodenlehre gründen (gemäß seiner Theorie von den Siebenjahrperioden).

7. Das so Gefundene läßt sich von rückwärts (oben) nach vorwärts (unten) zu einer *Deszendenztafel* oder zu einem *Stammbaum*, umgekehrt zu einer *Aszendenztafel, Ahnentafel* oder bei Beschränkung auf Männer zu einer *Stammtafel*, in Vereinigung beider Richtungen zu einer *Verwandtschaftstafel* oder *Sippschaftstafel* zusammenstellen, jeweils mit beliebiger, doch möglichst anschaul. Ausführung, u. allen F.ngliedern bereithalten. Keineswegs beschränke man sich auf die *Namenslinie* oder *Vaterslinie*, ziehe vielmehr wegen der hier erforderl. Gleichberechtigung auch die mütterl. Linien zu.

8. Die sozial u. päd. traurige Tatsache, daß *Kinder* oft ihre Eltern wenig innerlich u. ihre Ahnen kaum äußerlich kennen, kann durch derartige Überblicke überwunden werden. Von da aus eröffnet sich ein Weg auch in den Geschichtsunterricht, insofern ihn die Genealogie z. T. verständlicher macht; doch mit Vorsicht gegen Überschätzung der G.enlehre (*O. Lorenz* 1898) u. jedenfalls mit Erweiterung über die Fürsten- u. Adelshäuser hinaus. Eine Lektüre im Deutschunterricht lasse sich in Zusammenhang damit den Schluß von *Goethes* «Grenzen der Menschheit» u. den von *Schillers* Akadem. Antrittsrede nicht entgehen.

9. Die Geschichtsforschung u. -schreibung der *Pädagogik* kann aus unserem Thema gleichfalls Gewinn ziehen. Zuerst mag sie fragen nach der historisch wechselnden Bedeutung der F. für ihre Praxis u. Theorie in negativer u. in positiver Linie. Sodann kann auch sie wie die Geschichte der Künste usw. (s. Schrifttum) nach der Bedeutung gleichzeitiger G.en fragen u. auch auf «G.skrisen» achten (s. Art. Ehrfurcht II). Daß bei all dem weder eine einseitig naturhafte Auffassung aus früherer Zeit (Bedeutung der Geburten), noch eine einseitig geisthafte der jetzigen Zeit (Bedeutung der geschichtsgebundenen Ideen), sondern erst eine beiderseitig interessierte Einstellung zureicht, ja daß hier geradezu ein ausgezeichneter Fall von Verknotung des einen u. des andern vorliegt, wird jedem das Werden der G.en selbsttätig Betrachtenden einleuchten.

III. Die pädagogische Auswertung ergab sich im Vorhergehenden meist in engem Anschluß an die einzelnen Probleme. Prakt. Vorschläge im Sinne von sofort in die Praxis einzuführenden Rezepten können, wie in der Pädagogik überhaupt, bes. auf diesem Gebiete nur allgemeinhin, wie es im Vorhergehenden bereits geschah, angedeutet werden. In jedem einzelnen Fall ist die Entwicklungsstufe, das Fassungsvermögen des einzelnen oder einer Klasse zu berücksichtigen. Schließlich können u. dürfen vielleicht einige Schüler einer Klasse gar nicht an ihre Eltern, an ihre F.ngeschichte erinnert werden. In den verschiedensten Unterrichtsfächern bietet sich mannigfache Gelegenheit, mit feinem Takt u. Verständnis sowohl in erbbiolog. als auch kulturkundl. Sinne familienkundl. Probleme anzuschneiden. Immer aber sind die Voraussetzungen zu prüfen u. die im einzelnen Fall bestehenden Grenzen wohl zu beachten.

Schrifttum: *Allgemein-Historisches:* Zur Genealogie usw.: E. Bernheim, Einleitung in die Geschichtswissenschaft (1926, S. 71—74, mit reichl. Literatur; zum Statist. noch: G. Rümelin, Über den Begriff u. die Dauer einer G., in: Reden u. Aufsätze, 1875); W. Hussong, F.nkunde. Ihre Bedeutung u. ihre Ziele (1928); Taschenbuch für F.ngeschichtsforschung, hrsg. auf Veranlassung der Zentralstelle für deutsche Personen- u. F.ngeschichte ([3]1924); Praktikum für F.nforscher, bis 1929 20 Hefte, 19.: W. K. Prinz v. Isenburg, Genealogie als Lehrfach (1928), mit einem Gegensatz gegen Umwelttheorie, der durch Erziehung der Jugend ein natürl. Empfinden der Auslese wecken will; begonnen (1929): Ahnentafeln berühmter Deutscher, hrsg. von der Zentralstelle für deutsche Personen- u. F.ngeschichte (diese Stelle, gegr. 1904, hat ihre Gründungsfeier Mai 1929 dargestellt in: 25 Jahre Zentralstelle [1929]; ihr Organ ist: F.ngeschichtl. Blätter [seit 1903]); der Bericht über die Tagung der «Deutschen Heimathochschule» Henkenhagen 1928 stellt das Thema «Die F. als Keimzelle des Heimatlebens» voran. Zugleich zum Folgenden: Archiv für Sippenforschung (seit 1924).

Biologisches: Archiv f. Rassen- u. Gesellschaftsbiologie (seit 1904); das Thema der Bewährung von Geschwistern in der Schule hat A. Busemann in den Bänden 34—36 der «Ztschr. für Kinderforschung» behandelt (1927—1930); über erbl. Entlastung s. G. Hirth, Energet. Epigenesis u. epigenet. Energieformen (1898); J. Klug, Die Tiefen der Seele ([5]1929); Vererbung u. Erziehung, hrsg. von G. Just (1930).

Spezialgeschichtliches: Anläufe zu einer geistesgeschichtl. Fassung der G.en bei Bearbeitern der literar. Romantik hat J. Petersen fortgesetzt: seine «Wesensbestimmung der deutschen Romantik» (1926) behandelt im 6. Abschn. «G.en», mit Betonung der verschiedenen Reaktion auf dasselbe Ereignis bei je 3 G.en; dazu: Die literar. G.en (1930). «Die G. als Jugendgemeinschaft» erscheint bei E. Wechßler in der Breysig-Festschr. «Geist u. Gesellschaft» I (1927) mit den Begriffen der Wende u. des Zeitalters oder der Epoche; — Die G. als seelische Gemeinschaft der Altersgenossen (Vortrag 1928) in der Serie «Philosophie der Gemeinschaft» (1929); dagegen betont W. Pinder, Das Problem der G. in der Kunstgeschichte Europas ([2]1928), bes. die Gegensätze der gleichzeitig lebenden G.en; philosophiegeschichtlich u. geschichtsphilosophisch baut K. Joël durch die Jahrh.e seine «Wandlungen der Weltanschauung» I (1928); soziologisch faßt «Das Problem der G.en» K. Mannheimer, in: Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie VII (1928).

Pädagogisches: F. Paulsen, Väter u. Söhne (1907, dann in: Ges. päd. Abhandl., 1912); H. Nohl hat in seinen «Päd. u. polit. Aufsätzen» (1919) «Das Verhältnis der G.en in der Pädagogik» dargelegt, mit Entgegensetzung einer Jugend- gegen eine Lehrerpädagogik; E. Spranger ist in der Kerschensteiner-Festschr. «Jugendführer u. Jugendprobleme» (1924) durch seinen Aufsatz «Die G.en u. die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung» jenem

Gegensatze näher nachgegangen. Das Gewicht der Vererbung wird für die Pädagogik bes. radikal hervorgehoben von W. Hartnacke, Organ. Schulgestaltung (²1926), u. von F. Lenz, Über die biolog. Grundlagen der Erziehung (²1927). Teil-G.en: F. Klatt, Das Gegenspiel (²1929); Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Pädagogik, Jhrg. 5, H. 2, S. 166 f. u. 175 f. (1929); Die Lebenswelt der Jugend in der Gegenwart, hrsg. von H. Maaß (1928). Unter mehreren Beiträgen von H. Schmidkunz zum Thema sei genannt: Genealogie u. Pädagogik, in: Lehrproben u. Lehrgänge, H. 80 (1904).

I. *J. Mayer.* II. *H. Schmidkunz.* III. *J. Spieler.*

Familienpädagogik u. häusl. Erziehung.

[F. = Familie.]

Der Wandel der Jahrh.e hat die tragende Bedeutung der *F.* nicht zu erschüttern vermocht. Solange die christl. Weltanschauung unter den Völkern u. Nationen ihre formende Kraft bewahrt, ist die F. in ihrem Bestande gesichert. Sie ist die große erzieherische Macht, die trotz ihrer Bedrohung durch Großstadtentwicklung u. moderne Systeme heute noch das anerkannte Fundament des Volks- u. Staatslebens darstellt. Aus diesem Grunde ist sie auch in der neuen deutschen RVerf. im § 119 verankert worden.

I. Die Familie in ihrer erzieherischen Bedeutung: Schwieriger als die Schul- u. Berufserziehung ist die F. in ihrem päd. Singgehalt zu fassen. Sie speist sich aus undarstellbaren, vielfach unbewußt wirkenden Lebensimpulsen, die eher ahnend erschaut, als formuliert werden können.

Die erzieherische Bedeutung der F. beruht 1. darin, daß sie auf den immer lebendigen Kräften der Zuneigung u. des Vertrauens, des Verstehens u. der Treue aufbaut. F.nerziehung ist *organische* Erziehung, die sich in der Befruchtung ehelicher Liebe immer neu speist u. entzündet u. dadurch ihre tiefe Dauerhaftigkeit u. Stetigkeit erweist. Ein 2. Kennzeichen der F. ist ihre gleichmäßige Berücksichtigung aller menschl. Kräfte. Die Bedürfnisse des Körpers werden in ihr selbstverständlicher als in der Schulerziehung neben den Forderungen für Seele u. Geist gesehen. So ist sie *harmonisch,* indem sie die kulturschöpferischen Kräfte des Menschen allseitig entwickelt u. pflegt. Die F.nerziehung ist 3. ihrem Wesen entsprechend *grundlegend* u. prägend, für alle Lebensalter gleichmäßig bedeutungsvoll. Die Werte einer guten F.nerziehung sind von einer Tragkraft, die alle später einsetzende Erziehung an Wirkung überdauert u. diese wesentlich erleichtert. In ihr wächst Angeborenes u. Erworbenes zu einem Ganzen zusammen, das man mit dem Worte Bildungsgrundlage am besten kennzeichnet. Sie ist 4. *vielseitig u. ausgleichend.* Sie lebt aus den sich ergänzenden Kräften u. den Spannungen von Vaterschaft u. Mutterschaft. Die *Vaterschaft* trägt in die Erziehung die starke Hand, die Sorge um die äußere Lebensmöglichkeit u. Lebenssicherheit, das Wissen um Welt u. Zeit. Die *Mutterschaft* verkörpert die Wärme u. Güte, ist Trägerin zarter Pflege u. feinen Verstehens für alle leib-seelischen Nöte. Sie belebt u. gestaltet das Heim zu einem Mittelpunkt u. Abbild des Kulturgeschehens. In dieser Erziehung wird am leichtesten Einseitigkeit vermieden u. der heranwachsende Mensch in einen Reichtum sich ergänzender, fruchtbarster Eindrücke gestellt. Die F.nerziehung stellt 5. eine sich anpassende, *einfühlende* Erziehung dar, aufgebaut auf der selbstverständl. Verpflichtung der Eltern, sich auf die Hilfsbedürftigkeit des Kindes u. seine innern Wachstumsgesetze einzustellen. Als solche nimmt sie ständig Rücksicht auf die Bedürfnisse des Kindes, gleicht ihre päd. Absichten dem Entwicklungstempo des Kindes an u. läßt ihm Raum für eine selbsttätige Auslese von Eindrücken der Außenwelt. An 6. Stelle sei auf ihren *vorbereitenden* Charakter hingewiesen. Sie ist auf die übrigen menschl. Gemeinschaftsformen hingeordnet. In ihr verwirklichen sich alle Kräfte freudigen Helfens u. Dienens; hier entfaltet sich Autorität u. Pietät u. Achtung vor der Sendung jedes einzelnen. So werden in der F. keimhaft vorausgelebt alle Eigenschaften, die den Berufskreis, den Staat u. die Kirche tragen helfen. In ihr entfalten sich die ersten aktiven Kräfte des werdenden Christen u. des Staatsbürgers.

II. Entwicklung einer F.npädagogik: Eine F.npädagogik (oft weniger glücklich u. vor allem mißverständlich *Elternpädagogik* genannt) wurde notwendig, als die F. aus dem primitiven Wander- u. Hirtendasein in ein stetiges Leben auf eigenem Grund u. Boden überging u. zur Prägung einer Kultur emporstieg. Das Verhältnis von Elternschaft zur Kindschaft ruft selbsttätig päd. Bemühungen hervor, die sich in dem Maße vertiefen u. verfeinern, als die F.nglieder geistig u. seelisch wachsen. Unter der familienbejahenden Kraft christl. Lehre u. Sitte entwickelte sich im Volke ein Grundstock erzieherischer Erfahrung, der sich von F. zu F. mündlich fortpflanzte oder in F.nchroniken, geistigen Testamenten u. Ansprachen (z. B. «Briefe eines Vaters an seinen Sohn») schriftl. Spuren edler Lebenswerte den Nachkommen hinterließ. Diese überlieferte päd. Weisheit begründete u. trug, zusammen mit der in jeder F. eigenständig erworbenen Erziehungserfahrung, das F.nleben früherer Zeiten ohne weiteres. Die unbewußt wirksame, originale päd. Kraft der F. steht u. fällt mit ihrem sittl. Hochstand. Das Versagen erzieherischer Mächte stellt sich bei Verfallserscheinungen des F.nlebens sofort ein. Diese riefen Pädagogen auf, die nunmehr, da man sich nicht mehr auf die unmittelbaren Wirkkräfte der F. verlassen konnte, bewußt u. planmäßig Wege einer Rückerziehung zum F.ngedanken beschritten. Der erste originale Niederschlag einer bedeutsamen F.npädagogik ist das Schrifttum *Pestalozzis.* Der Roman «Lienhard u. Gertrud» ist ein eindringl. Bild der universalen u. tiefgründigen Erziehungskraft der F., «Wie Ger-

trud ihre Kinder lehrt» eine Anweisung, wie das Kind an der Hand der Mutter das Fundament seiner gesamten Bildung empfangen kann. Die hohe Bedeutung Pestalozzis für die F.nerziehung ist für unsere Zeit noch nicht genügend herausgestellt, seine großen Erkenntnisse noch nicht hinreichend praktisch verwirklicht worden. Auf seinen Bahnen schritt *Fr. Fröbel,* als er die mütterl. familienbildenden Kräfte der Frau in den Dienst der Kleinkindererziehung stellte u. den «Kindergarten» auf dem F.ngedanken aufbaute. Als Gestalter eines hervorragenden Kultur- u. Sittenbildes der F. verdient *W. H. Riehl* († 1897) genannt zu werden. Er hat die ursprüngl. Formkräfte der F. in einer neuen Art sozialpsycholog. Denkens (Die F., 1855, [13]1925) geistreich u. charakteristisch herausgestellt.

Heute arbeiten wir auf dreifachem Weg am Aufbau einer F.npädagogik. Sie wird 1. im Rahmen einer normativen, systemat. Sozialpädagogik behandelt (A. Fischer, A. Buchenau usw.). Spezialwerke dieser Art über F.nerziehung sind noch nicht geschrieben. An 2. Stelle sind die Ansätze zu nennen, die auf Grund konkreter psycholog. Forschung die F. von den Gegebenheiten der Umwelt aus pädagogisch zu beeinflussen suchen (H. Kautz, Im Schatten der Schlote). Die 3. Form der Erweckung neuer päd. Kräfte in der F. ist gegeben in der prakt. Erfassung der F. in Wort u. Schrift; der *Eltern* z. B. durch die Bemühungen der kath. Schulorganisation (s. Art. Zentralstellen u. Zentralorganisationen); der *Mütter* durch die Müttervereine, durch die Bildungsarbeit des Kath. Deutschen Frauenbundes, durch die Stuttgarter «Mütterschule»; der *Väter* durch die Standes- u. Berufsvereine u. durch die neuen Formen der Erwachsenenbildung (s. d.) in Volkshochschulheimen. Grundlegendes u. Umfassendes haben die christl. Kirchen allezeit für Aufbau u. Pflege echter F.npädagogik geleistet.

III. Die häusliche Erziehung: 1. In ihrer Grundlage u. Vermittlung: Die Vorzüge der F.nerziehung werden nur dann in vollem Umfange fruchtbar, wenn sich die Eltern ihrer Erzieheraufgabe vollbewußt sind u. die innerste Verpflichtung fühlen, ihr Vater- u. Muttertum in Fülle, Kraft u. Einheit zu verwirklichen. Ihre erzieherische Tätigkeit wird 3 Bedingungen zu erfüllen haben: 1. Sie werden alles daran setzen, ihrem Kinde die edle *Vater- u. Mutterpersönlichkeit vorzuleben.* Das setzt stets Selbstprüfung u. Selbsterziehung voraus. Das Kind wird erzieherisch am wirksamsten beeinflußt durch die gläubige, sittliche, geistige u. soziale Haltung seiner Eltern. Die Kinder selbst führen ihre Erzieher durch die unzähligen Forderungen, die sie an ihr Wissen, ihr Können, ihre Geduld stellen, zu dauernder sittlicher u. geistiger Weiterbildung, um ihnen in allen Lebenslagen u. Lebensaltern als erfüllte u. sichere Führer gewachsen zu sein. 2. Sie werden sich bemühen, die *günstigsten Umweltbedingungen* für das Kind zu schaffen. Die Sorge um eine gesunde u. geräumige Wohnung muß ergänzt werden durch die sorgsame Pflege des Heimes. Wenn das Elternhaus Wärme, Behaglichkeit, Schönheit ausstrahlt, so ist der Boden für erzieherische Einwirkung auf das günstigste bereitet. Das Kind ist in seinem Werden ebenso abhängig von Umgebung u. Atmosphäre wie von der bewußten Erziehung. Zu dieser Umgebung gehören vor allem auch Geschwister, die den Erziehungsprozeß wirksam unterstützen; ferner die Freunde, die Nachbarschaft, die Dorf- oder Stadtgemeinde. Die Eltern werden auf die näheren u. weiteren Einflußsphären ihres Kindes ein wachsames Auge haben. 3. Sie werden sich *bewußte Erzieherabsichten bilden* u. diese von letzten Grundsätzen aus aufbauen müssen. F.nerziehung als Vorbild harmon. u. organ. Erziehung wird a) *religiös-sittlich* orientiert sein. Durch den Mund der Mutter soll das Kind die erste relig. u. moral. Unterweisung empfangen. Durch die Eltern lernt es die selbstverständl. Haltung Gott u. seiner Kirche gegenüber, erfährt es die ersten religiösen Freuden u. Pflichten; b) es darf eine *geistig-künstlerische* Erziehung nicht fehlen. Sie liegt in der geistigen Anregung beschlossen, die dem Kinde im tägl. Umgang mit ihm übermittelt wird; Reisen, Wanderungen, gemeinsamer Kunstgenuß, Gespräche ergänzen wertvoll diese Eindrücke; c) die Erziehung muß vor allem auch den *Körper* berücksichtigen. Regelmäßigkeit der Lebensweise, zweckmäßige Ernährung, Wechsel von Tätigkeit u. Ruhe, körperl. Übung u. Abhärtung sind die bekannten Mittel zur Stählung des Leibes; wichtig ist 4. die *praktisch-werktätige* Erziehung. Das Kind soll sich daran gewöhnen, die Arbeit der F. mit zu tragen. Die selbstverständl. Anteilnahme der Kinder an der häusl. Wirtschaft ist auf dem Lande viel günstiger verwirklicht als in der Stadt. Die Auswirkung von Herz u. Hand am rechten Ort u. zur rechten Zeit muß früh gelernt sein, wenn sie Menschen prägen will, die andern in allen Lebenslagen eine wirkl. Hilfe sind.

Häusl. Erziehung wird wirksam ergänzt durch Grund-, Berufs- u. Fachschule. Indem letztere gemeinsam die Bildung der kommenden Mütter u. Väter in die Hand nehmen, werden sie einer systemat. Vermittlung theoret. u. prakt. Kenntnisse nicht entbehren können. Zu ihnen gehören die Gebiete der Hauswirtschaft, Kinder- u. Krankenpflege, Heimpflege, Seelenlehre u. Pädagogik, Kunst- u. Geistespflege. Überall regen sich die Kräfte, unserer Jugend ein gediegenes Wissen u. Können für ihre eigene spätere F.ngründung mit auf den Weg zu geben, damit sie in bewußter Weise pflege, was unsere Vorfahren in unverdorbenem Drange selbstverständlich lebten (vgl. auch die Art. Eltern, Erziehung u. Schule; Erziehungsrecht, -gewalt u. -pflicht).

2. In ihren Gefahren u. Grenzen. Wir erfahren in der Gegenwart einen fortschreitenden Verfall der F., der in Zusammenhang mit der wirtschaftl. Not u. dem Schwinden christl. Grundsätze steht. Je mehr der Kampf um das Dasein die Lebenskraft der F. verbraucht, um so weniger vermag sie ihre erziehliche Aufgabe zu erfüllen. Bes. verhängnisvoll ist die Wirkung der *zerrütteten* F. Die traurige Macht des Elternerbes, das schlechte Beispiel von Vater u. Mutter, Verführung u. Vernachlässigung, Mangel an Erzieherfähigkeit sind von so zerstörender Wirkung auf das Kind, daß der Staat sich verpflichtet fühlt, die Jugend vor den Eltern zu schützen (Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, Schutzaufsicht, Fürsorgeerziehung). Aber auch da, wo es sich um gesunde Verhältnisse handelt, sind die Gefahren *falscher F.nerziehung* nicht zu unterschätzen. Manche Eltern lassen die Kenntnisse der Kindesseele u. ihre verständnisvolle Beeinflussung völlig vermissen. Verweichlichung u. Verzärtelung einerseits, übertriebene Abhärtung u. Tyrannei anderseits, das gänzl. Mißverstehen u. die falsche Behandlung belasteter, geistig- u. sinnesdefekter Kinder durch unverständige Eltern kann die schwersten Folgen für die Zukunft jugendl. Lebens haben. Bedenklich sind auch die Wertungen, die aus dem *materialist. Geist* u. dem *Egoismus* mancher F.n fließen, die um des Geldes u. ihrer Bequemlichkeit willen die Kinderzahl beschränken u. dem «einzigen Kinde» die Ichsucht u. Geld- u. Genußsucht anerziehen. Gegen diese die Volkskraft zerstörenden Gesinnungen haben wir in Stadt u. Land zu kämpfen. Eine andere Gefahrenquelle liegt in der *Engherzigkeit* u. *Kurzsichtigkeit* der Eltern, die an der Zeitentwicklung vorbeischreiten oder ihren Kindern falsche Ideen- u. Menschenbewertung vermitteln. Die Vorurteile des Elternhauses, Abneigung gegen Kirche u. Staat, gegen fremde Nationen, Parteien u. Berufsstände, F.nhochmut u. Klassenhaß sind Mächte, die die Jugend oft ein Leben lang prägen u. belasten können. Die *Rückständigkeit* u. *Geistlosigkeit* des F.nmilieus führt vielfach zur «Jugendrevolution», die gelegentlich notwendig ist, um die Grenzen der F.nerziehung herauszustellen. Die stärkste erzieherische Kraft der F. gilt dem gesunden Kleinkind u. Schulkind. Für das schwerbelastete, schwer erziehbare Kind sorgt heute die heilpäd. Anstalt. Mit der Entwicklungszeit beginnt die naturgemäße äußere u. innere Loslösung der Jugend aus dem Rahmen der F.nerziehung. Die Eltern müssen verstehen, daß Schule u. Beruf, daß auch die Jugendgruppe oder der Jugendverein bedeutsame erzieherische Wirkung auszuüben haben, die das Elternhaus nicht prägen kann. Auch die Methode elterl. Erziehung muß sich mit wachsendem Alter von der Haltung der Autorität zur Kameradschaft abwandeln. Vor allem darf die Macht elterl. Erziehung nicht soweit gehen, von den Kindern um der eigenen Behaglichkeit willen das Opfer der Ausbildung u. späteren Versorgung zu verlangen. Das gilt bes. für die weibl. Jugend, die durch eine zu einseitige häusl. oder berufl. Erziehung um ihren Lebensraum u. einen vertieften Lebensinhalt gebracht wird. Elterl. Erziehung hat überall da ihre Grenze, wo der jugendl. Mensch seine Reife erlangt, seine persönl. Sendung erkannt hat u. zu einer eigenständigen Aufgabe in Welt u. Leben gerufen ist.

Zahlreiche Vereine u. Verbände wie: der *Reichsbund der Kinderreichen Deutschlands zum Schutze der F.*, Berlin-Charlottenburg, Kantstr. 54, die *Deutsche Gesellschaft zur Förderung häusl. Erziehung* (e.V.), Leipzig N. 22, Johann Georgstr. 7 (s. Art. Gesellschaften, päd.) widmen sich der F. u. F.nerziehung.

Schrifttum: J. H. Pestalozzi, Lienhard u. Gertrud. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Sämtl. Werke hrsg. von L. W. Seyffarth (1895—1902); A. Buchenau, Sozialpädagogik (1925); A. Fischer, F. u. Gesellschaft (1927); H. Kautz, Im Schatten der Schlote ([2]1928); M. Offenberg, Die sozialpäd. Bedeutung der F., in: Handbuch der Pädagogik, hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat (1929); Unsere Schuljugend daheim. Zwanglose Hefte für Eltern über Erziehungsfragen (1926 f.); F. u. Fürsorge. Vortragsfolge, hrsg. von W. Polligkeit (1927); A. Ferrière, Die Erziehung in der F. (Zürich 1927). Vgl. Schriften u. Zeitschriften der kath. Schulorganisation, Düsseldorf.
M. Offenberg.

Fehlerkunde (Leistungsfehler).

[F. = Fehler.]

I. Entwicklung: Das Altertum beschäftigte sich nur mit der formalen Seite des F.s (Logik) u. trennte noch nicht Falsches u. F.haftes. Erst im 19. Jahrh. wird die materiale Seite in Angriff genommen. Doch ist die Forschung über *Goethes* Aufsatz «Hör-, Schreib- u. Druckfehler» (1820) u. über die Veröffentlichungen von *R. Meringer* u. *K. Mayer* über «Versprechen u. Verlesen» (1895), von *M. Offner* (1896) u. *J. Stoll* (1913) über «Schreibfehler» u. von *W. Wundt* über die Entstehung u. Einteilung der F. bald hinausgewachsen. Die Voraussetzungen für eine wissenschaftl. tragfähige F.kunde wurden durch die Forschungen der experiment. Psychologie (s. d.) auf dem Gebiet der Gedächtnistätigkeit, des Vorstellungsverlaufs, der Denktätigkeit, der Suggestion usw. um die Jahrh.-wende gelegt. Der Begründer ist *H. Weimer* (s. d.), der zum ersten Male im Herbst 1921 auf der «Päd. Woche» in Wiesbaden der Öffentlichkeit die Ergebnisse seiner Forschungen mitteilte.

II. Fehler u. Fehlerarten: Der F. ist neben der *Fälschung*, der *Täuschung* u. dem *Irrtum* dem Begriff des *Falschen* untergeordnet. Weimer versteht unter dem F. eine Handlung, die gegen den Willen ihres Urhebers vom Richtigen abweicht u. deren Unrichtigkeit bedingt ist durch ein Versagen der 3 Hauptfunktionen unseres Leistungslebens: der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses u. des Denkens. F. u. Irrtum

werden selbst in der wissenschaftl. Literatur häufig verwechselt; sie unterscheiden sich dadurch, daß der Irrtum auf der Unkenntnis gewisser Tatsachen beruht, die für die richtige Erkenntnis von wesentl. Bedeutung sind, während der F. aus dem Versagen der 3 Leistungsfunktionen resultiert. Erst dieses Versagen gibt Voraussetzung für den F. Der weitere Verlauf des F.vorganges ist durchaus normal. Im Gegensatz zu den F.formen (Schreib-, Lese-, Rechen-F. usw.) gelangt Weimer zu einer psychologisch tragfähigen Einteilung der Fehlerarten: 1. *Geläufigkeits-F.* beruhen darauf, daß die meistwiederholten, d. h. gewohnheitsmäßigen Vorstellungen am leichtesten wieder ins Bewußtsein treten. 2. *Perseverations-F.*, die sich auf die psycholog. Erscheinung der Perseverationstendenz gründen u. in *Nachwirkungs-*, *Vorwirkungs-* u. *Einstellungs.-F.* zerfallen. 3. *Ähnlichkeits-F.*, für deren Eintreten die Ähnlichkeit von ausschlaggebender Bedeutung ist, u. bei denen sich eine andere Entstehungsursache nicht nachweisen läßt. 4. *Misch-F.*, bei denen Vorstellungen im Bewußtsein zusammentreffen, die durch Ähnlichkeit, Bedeutungsverwandtschaft oder ein häufigeres Nebeneinander in gegenseitiger Beziehung stehen. 5. *Gefühls- u. willensbedingte F.*, unter denen die suggerierten u. die F. infolge der Freudschen Verdrängung eine besondere Rolle spielen.

Für das Verständnis der F.entstehung ist der Begriff der *Fehlsamkeit* als einer Disposition, d. h. Geneigtheit zu F.n von grundlegender Bedeutung. *Fehlbar*, d. h. zum Fehlen befähigt, sind alle Menschen, u. zwar jederzeit; *fehlsam* dagegen, d. h. zu Entgleisungen geneigt sind sie nur unter gewissen Bedingungen. Diese Bedingungen können von außen kommen (äußere oder objektive Bedingungen); sie können aber auch in uns selbst liegen (innere oder subjektive Bedingungen der Fehlsamkeit). Daneben spielen die unterrichtl. Bedingungen noch eine besondere Rolle. Von *A. Kießling* sind sie näher untersucht worden.

III. Fehlerbehandlung u. -bewertung: Die Richtlinien für die *Behandlung gemachter F.* ergeben sich folgerichtig aus den Anschauungen vom Wesen des F.s u. seiner Entstehung. Sieht man im F. eine Handlung, deren Unrichtigkeit bedingt ist durch ein Versagen psych. Funktionen, so muß die Behandlung darin bestehen, daß die psych. Funktionen, welche versagt haben, nun in richtiger Weise in Tätigkeit gesetzt werden. Damit ist die Grundlage aller *F.behandlung* gegeben. Im besondern ist dabei auf die Unterscheidung von Alltags-F. u. Lern-F. zu achten. Bezüglich der *F.bewertung* legte die alte Schule zuviel Gewicht auf das F.hafte der Leistung; die positiven Werte einer Arbeit dürfen neben der negativen F.seite bei einer gerechten Gesamtbeurteilung der Leistungen nicht vernachlässigt werden. Wie in der medizin. Wissenschaft nicht nur von Heilen, sondern auch von Vorbeugung (s. d.) die Rede ist, so kennt die F.kunde nicht allein eine Behandlung bereits gemachter F., sondern hat sich auch ernsthaft mit der Frage zu beschäftigen, wie das Entstehen von F.n verhindert werden kann. Die Lehre von der *F.verhütung* u. *F.vermeidung* steht noch aus. Sie bildet den schwierigsten Teil der F.kunde, da in ihr letzten Endes die ganze Didaktik u. Methodik unterrichtl. Tätigkeit ausmündet. Ein weiteres noch nicht in Angriff genommenes Forschungsgebiet der F.kunde besteht in der Untersuchung u. Verwertung des F.s als diagnostisches Hilfsmittel zur Beurteilung u. Charakterisierung der normalen u. abnormen Schülerpersönlichkeit (vgl. auch die Art. Erziehungs-F., Irrtum). Über sittl. F. u. Verfehlungen s. die Art. Schwächen, Sittlichkeitsvergehen usw.

Schrifttum: H. Weimer, Psychologie der F. ([2]1929); — F.behandlung u. F.bewertung (1926, 2. Aufl. in Vorb.); A. Kießling, Die Bedingungen der Fehlsamkeit (1925); — F.forschung, in: Bericht über den 4. Kongreß für Heilpädagogik, hrsg. von E. Lescho (1929) S. 167—171; — Alltags-F. u. Lern-F., in: Ztschr. für päd. Psychologie, 30. Jhrg. (1929), S. 517—521. *A. Kießling.*

Ferien.

I. Der Schuljugend: 1. Die F. sollen dem Schüler, aber auch dem Lehrer, Gelegenheit zur körperl. u. geistigen Wiederauffrischung geben. Das schließt nicht aus, daß päd. u. sonstige Belange, namentlich auch wirtschaftl., auf Verteilung u. Dauer der F. Einfluß gewinnen. So kommt es, daß sehr große Verschiedenheit in den einzelnen Ländern, ja sogar Provinzen, herrscht. Bestrebungen nach Einheitlichkeit sind auch in neuerer Zeit verschiedentlich hervorgetreten, konnten sich aber nicht durchsetzen u. erscheinen auch nicht zweckmäßig. Dagegen sprechen namentlich die Verschiedenheit der klimatischen Verhältnisse, die Überlastung der Reichsbahn bei einheitl. F.beginn, die Verteuerung der Sommeraufenthalte u. auch die Notwendigkeit der Bindung an örtl. Gebräuche. Ein früher bestimmendes Moment, der verschiedene Beginn des Schuljahres, der jetzt allgemein auf Ostern verlegt ist, ist dagegen in Wegfall gekommen. Bei dem ost- u. mitteldeutschen F.typus sind noch immer die 5maligen F. beibehalten mit verkürzten Sommer- u. eingefügten Herbst-F.; beim süd- u. westdeutschen Typus fallen die Herbst-F. fort. Neuerdings sind die Sommer-F. in Süddeutschland allerdings etwas gekürzt worden (Bayern 48, Baden 42 Tage). Eine Aufstellung findet sich im Päd. Zentralblatt (Jhrg. 1928). Maßgebend bleibt überall die Verlegung der Haupt-F. auf die Monate der größten Hitze, was vom hygienischen Standpunkt aus gebilligt werden muß. Die übrigen

kürzeren F. gruppieren sich um die großen Feiertage Weihnachten, Ostern, Pfingsten herum. Dann gibt es noch die sog. Ferialtage, die durch kirchl. oder weltl. Festtage (Tag der Verfassungsfeier) bedingt sind, u. die daher je nach der vorwiegenden Konfession u. der allgemeinen polit. Situation in den verschiedenen Bezirken nach Anzahl u. Lage schwanken. Die Entscheidung über Schließung oder Kürzung des Unterrichts bei großer Hitze *(Hitz-F.)* trifft der Schulleiter, gegebenfalls im Benehmen mit dem Kollegium (preuß. Erl. vom 5. VI. 1923). In den größeren Städten werden die F. der Volksschulen aus Zweckmäßigkeitsgründen meist mit den F. der höheren Schulen zusammengelegt; auf dem Lande dagegen sind örtl. Bedürfnisse (Ernte usw.) noch sehr maßgebend. Daran hat sich in den letzten Jahren nichts geändert. Der Schularzt *Lewandowski*, Berlin, hat die Forderung erhoben, die Sommer-F. allgemein auf 10 Wochen zu verlängern, dabei aber die zeitlichen Verschiedenheiten zwischen Nord- u. Süd- bzw. Ost- u. Westdeutschland bestehen zu lassen, ein Wunsch, der vom ärztl. Standpunkt aus sehr gut verständlich ist. Im gleichen Sinn äußerte sich kürzlich auch ein Pädagoge, *Voigts*. Auf Grund klimatolog., psycholog. u. wirtschaftl. Beobachtungen fordert er verlängerte Sommerferien (mindestens 6 Wochen) u. Verlegung des Schuljahrbeginnes auf den Herbst (vgl. Deutsche Mädchenbildung 1930, H. 2).

2. Um das Ziel der körperl. u. geistigen Erholung zu erreichen, ist nicht nur nötig, daß die Kinder während der F. von der Schule entlastet sind, auch nicht allein, daß die F. in möglichst günstigen hygienischen Verhältnissen verbracht werden, sondern wesentlich ist auch, daß die Kinder in dieser Zeit nicht der Verwahrlosung anheimfallen. Dies zu vermeiden, geben u. a. die verschiedenen Einrichtungen der örtl. Jugendpflege Gelegenheit (s. insbes. auch Art. Erholung u. -sstätten). Wo geordnete Verhältnisse herrschen, wird ein gesundes Kind auch innerhalb der Familie durchaus genügend F.erholung finden können. Verlangt muß werden, daß die Hauptzeit des Tages bei schönem Wetter dem Spiel bzw. Leibesübungen (Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Rodeln) im Freien oder Spaziergängen vorbehalten bleibt. Daneben können aber 1—2 Stunden am Tage zu einer pflichtgemäßen Heranziehung zu häusl. Mithilfe zugelassen werden. Abzulehnen ist die völlige Beschäftigung des Kindes mit häusl. Pflege u. Arbeit. Ebenso ist abzulehnen eine regelmäßige, ausgedehntere Beschäftigung mit Schulaufgaben oder gar mit Nachhilfestunden. Der Schuljahrbeginn an Ostern läßt die Haupt-F. für diese Nachhilfearbeit sowieso weniger bedeutungsvoll werden. Wo dies unbedingt erforderlich ist, begnüge man sich mit den ersten beiden Morgenstunden nach dem Frühstück. — Begüterte Kreise namentlich der Großstädte pflegen mit den Kindern F.aufenthalt auf dem Lande zu nehmen. Wenn für das gesunde Kind die Auswahl eines bes. Klimas gegenüber der Bewegungsmöglichkeit im Freien überhaupt nicht so wesentlich ist, so kann dies bei schwächl. oder nervösen Kindern für den Erfolg geradezu ausschlaggebend werden. Es empfiehlt sich, gegebenenfalls ärztl. Rat einzuholen. Evtl. muß ein Kind bes. verschickt werden. Das gilt auch namentlich für unbemittelte Großstadtkinder. Früher sorgten dafür die Vereine für F.kolonien (s. Art. Vereine, päd.) mit ihren Einrichtungen. Heute sind diese einbezogen in die Organisation der Verschickungsfürsorge (s. Art. Erholung u. -sstätten), die in vielen Städten in großzügiger Weise sichergestellt ist. Maßgebend dafür sind die Jugend-, Gesundheits- oder Wohlfahrtsämter. Vielerorts hat sich die freie Liebestätigkeit in den Dienst der Kindererholungsfürsorge gestellt.

II. Der berufstätigen Jugend: Sehr im argen liegt leider noch immer eine Regelung der Arbeitszeit, Ruhepausen u. F. für unsere berufstätige Jugend. Die nicht unbeträchtliche Mehrbelastung unserer Wirtschaft durch eine jährl. Freizeit von 3—4 Wochen für 14—16- u. 2—3 Wochen für 16—18jährige würde sicher in mehreren Jahren durch einen arbeitsfreudigeren u. leistungsfähigeren Arbeiterstand wieder ausgeglichen werden. Es wird Sache der sozialen Gesetzgebung sein, eine gesetzl. Regelung der Urlaubsfrage für Jugendliche in die Wege zu leiten.

III. Der Erwachsenen: Der F.bedarf der Erwachsenen, zumal der Erzieher u. Lehrer, wird neben dem der Zöglinge u. Schüler noch zu wenig berücksichtigt. Die in Nordamerika häufige Einrichtung eines Urlaubsjahres (Sabbatjahr), wenigstens für höhere Lehrer, scheint bei uns noch nicht als Regel zu bestehen. Erfüllungen einzelner Urlaubsgesuche hängen nicht nur von der Geneigtheit der Vorgesetzten, sondern auch vom Verwaltungsbedarf ab.

Neuerdings gewinnt der Gedanke an solche «*Freizeiten*» eine Gestalt innerhalb der Volkshochschulbewegung. Das Volkshochschulheim Prerow (nahe Stralsund) von F. Klatt gibt Gelegenheit zu inhaltlich (oder: sachlich) erfüllten Urlaubsaufenthalten von Lehrern usw. S. des Genannten «Freizeitgestaltung. Grundsätze u. Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen. Schriften zur Erwachsenenbildung II» (1929).

Veranstaltungen zur «Lehrerfortbildung» (s. d.) können zugleich als «Freizeiten» nützen, wenn sie ihre Teilnehmer aus deren Berufsort in ländlichere oder hinwieder großstädtischere Gegenden führen, deren Eindrücke zugleich die Vorteile eines Ferialaufenthalts bieten. Wie weit dabei auch an «Forterziehung» zu denken ist, verbleibt den verschiedenen Bedürfnissen

u. Gelegenheiten. Jedenfalls verdient das ganze Problem noch neuer Erwägung u. Behandlung.

Schrifttum: Über die geschichtl. Entwicklung s. E. Roloff, Lexikon der Pädagogik I 1269—1276; H. Gasse, Schuljahrsbeginn u. F.ordnung, in: Die höhere Schule im Freistaat Sachsen, Jhrg. 8, H. 4 (1930), S. 49—52; Eine neue F.ordnung in Württemberg, in: Schule u. Erziehung, Jhrg. 18, H. 1 (1930), S. 50—53. *K. Isemann.*

Fibel.

Um kurz u. sicher in den augenblickl. Stand der F.frage einzuführen — zum Historischen u. für die rein theoret. Darlegungen s. die trefflichen u. heute noch durchaus geltenden Ausführungen von H. Kolar in Roloffs Lexikon der Pädagogik I 1290–1301 —, sollen zwei weitverbreitete neue F.n als Typen einander gegenübergestellt werden: Zimmermanns «Hansa-F.», die mit der latein. Großschrift (Antiqua) beginnt, u. die von der kath. Lehrerschaft Westdeutschlands herausgegebene «Kinderheimat», die mit der deutschen Schreibschrift in der Sütterlin-Form anhebt.

I. Ziel: Beide F.n haben zunächst gemeinsam, daß sie nicht, wie die F.n früherer Zeit, eine beherrschende Führerrolle im Erstunterricht einnehmen wollen, sondern vielmehr die Zusammenfassung, Erhaltung u. Wiederholung der im Gesamtunterricht erwachsenen Ergebnisse anstreben. Sie möchten Kinderbücher (s. d.) im wahren Sinn des Wortes sein, sowohl in der Stoffauswahl wie in der sprachl. u. bildl. Ausgestaltung, um so in lustbetonter Weise zur Selbsttätigkeit im Lesen u. Schreiben anzuregen.

II. Fibelstoffe: Aus dem bewegten Kinderleben wurde für beide F.n eine Reihe von Unterrichtseinheiten ausgewählt, in denen es märchenhaft singt u. klingt (nach den Beispielen, die *Goebelbecker* mit der «Lernlust, eine Comenius-F.» u. *Gansberg* mit der F. «Bei uns zu Haus» gegeben haben). Die «Hansa-F.» faßt das Kind mehr naturhaft auf u. sieht in der Heimat vorwiegend ein Sinnganzes, das sich aus geograph., naturbedingten u. geschichtl. Teilen aufbaut. Eine ziemlich unglückl. Auffassung der kindl. Umwelt zeigen die zahlreichen heimatl. Bearbeitungen der «Hansa-F.», wie beispielsweise die «Bären-F.», die «Glückauf-F.», die glauben, etwas Besonderes für ihre kleinen Leser getan zu haben, wenn sie eine Reihe der wirklich lebensvollen u. kindertüml. Bilder der «Hansa-F.» durch Ansichtspostkarten mit heimischen Brücken, Denkmälern, Schornsteinen u. Zechentürmen ersetzen u. mit entsprechenden Randbemerkungen versehen. *Zimmermann* versucht, die verschiedenen Unterrichtseinheiten seiner F. zusammenzuhalten durch die Geschichte zweier Kinder, Heini u. Leni, was sich aber nicht immer zwanglos durchführen läßt. Die «Kinderheimat» schließt sich in ihrem Verlauf an das natürl. Jahr, das Kirchenjahr mit seinen frohen Festen u. das kindl. Spieljahr an u. glaubt, auf die rein örtl. Äußerlichkeiten verzichten zu können, indem sie den Familiengedanken mit Heim u. Haus überall in den Vordergrund rückt, wie die nachfolgenden Hauptgruppen andeuten mögen: Kinderspiel, -sonntag, -arbeit, -ferien, Daheim bei der Mutter, Nikolaus u. Weihnachten, Eis u. Schnee, Auf der Straße, Von unsern Tieren, Was Großmutter singt u. sagt. Durch die beständige Rücksichtnahme auf den zeitl. Ablauf der kindl. Erlebnisse sucht die «Kinderheimat» dem Gesamtunterricht in lebendiger Weise zu folgen.

III. Sprachliche Gestaltung: Während die früheren F.n aus reinen Lernzwecken den innern Fortgang der Handlung mit phonet., kalligraph., orthograph. u. grammat. Rücksichten belasteten u. mit ihren dürren Wortreihen den lebendigen Verlauf verkalken ließen, suchen die «Hansa-F.» u. die «Kinderheimat» von der ersten Seite ab urwüchsiges Kinderleben in kindertüml. Sprache zur Darstellung zu bringen. Das 6jähr. Kind steht im allgemeinen auf der Grenze zwischen den beiden literar. Stufen, die *Ch. Bühler* als Struwwelpeter- u. Märchenzeit unterscheidet. Im Hinblick darauf gehen die beiden genannten F.n in ihrem ersten Teile vorwiegend von den tägl. Vorgängen in der nächsten Umgebung aus, wie der Struwwelpeter das in vorbildl. Weise dartut, um in ihrem weiteren Verlauf die buntfarbige Welt der Kinderreime, Rätsel, Spiellieder u. Märchen vor dem Kindergeist aufblühen zu lassen. Die kindl. Freude, die lustbetonte Spannung soll über manche sprachl. Schwierigkeiten mühelos hinweghelfen, denen man früher so großes Gewicht beilegte, was erfahrungsgemäß auch sehr gut gelingt. So gut es der «Hansa-F.» glückt, durch lebhafte Handlungen, humorvolle Begebenheiten, drastische Gegensätze Leben in den F.inhalt zu bringen, so kann doch nicht verschwiegen werden, daß die Tiefen des Kindergemütes damit nicht ganz ausgeschöpft sind. Wer nach dieser Richtung die «Kinderheimat» prüft u. ihre schon früher aufgeführten Hauptgruppen überblickt, wird in dieser Hinsicht freudig überrascht sein; Kinderspiel, -arbeit u. -sonntag mit Morgen- u. Abendgebet, mit Nikolaus u. Weihnachten u. Ostern erstrahlen im Lichte echter Religiosität u. frischer, froher Sachlichkeit.

IV. Bildliche Ausgestaltung: Die früheren F.n, namentlich die vom Normalwort ausgehenden, zeigten in ihren Bildern meist nur einzelne Dinge: Leiter, Schere, Säge, Wagen, u. blieben damit hinter der Lebensstufe des 6jähr. Kindes zurück, das nicht mehr von den Dingen als solchen, sondern vom Geschehen u. dessen Trägern gefesselt wird. Die «Hansa-F.» trägt letzterem im Anschluß an Goebelbecker u. Gansberg in geschickter Weise Rechnung. Der ausgezeichnete Tier- u. Kindermaler *E. Oßwald* hat

sie mit Gruppenbildern versehen, die mit bewegter Handlung kräftige Umrisse u. lebensvolle Farbigkeit verbinden, während die verschiedenen Nebenausgaben in ihren heimatl. Ersatzbildern zumeist wenig oder nichts Kindertümliches an sich haben. Bei der «Kinderheimat» trat der Glücksfall ein, daß in *R. Seewald* ein Maler von internationalem Ruf die Bilder gestaltete, der bei seiner außerordentl. Kunst doch etwas Verwandtes mit dem unbekümmerten Schaffen des Kindes hat. «Kräftige, herzhaft bunt kolorierte Federzeichnungen» hat er beigesteuert, die bei den Kindern große Freude erregen u. oft u. gern nachgezeichnet werden.

V. Unterrichtliche Verwendbarkeit: Die «Hansa-F.» wie die «Kinderheimat» wollen nicht der ersten Einführung dienen, sondern durch ihre ganze Ausgestaltung die Kinder einladen u. anlocken, sich in selbsttätiger Freudigkeit mit dem Lesen u. Schreiben zu befassen. Zimmermann geht in der «Hansa-F.», wie schon eingangs ausgeführt wurde, von der latein. Großschrift (der Antiqua) aus, worin ihm zahlreiche F.verfasser der letzten Jahre folgen. Demgegenüber erscheint es merkwürdig, daß die hauptsächlichsten F.n derjenigen Länder, bei denen die latein. Schrift durchweg verwendet wird, in keinem Falle den Weg über die Antiqua als Ausgangsschrift beschreiten. Die «Kinderheimat», eine reine Schreiblese-F., hält an der kleinen deutschen Schreibschrift als Ausgang fest u. geht dann zur großen Schreibschrift über. Es ist außerordentlich bemerkenswert, daß die neuesten Hilfsschul-F.n, wie die Rheinische u. die Berliner, auch diesen Weg als den zweckmäßigsten wählen. Schulrat *A. Fuchs,* ein bekannter Führer im Hilfsschulwesen, stellt im Begleitwort zur Berliner Hilfsschul-F. fest, «daß bei den Aufnahmeprüfungen für die Hilfsschule die Kinder, welche nach den übl. Antiqua-F.n... unterrichtet worden waren, eine weit geringere Lese- u. Schreibfertigkeit aufweisen als die, denen nur das deutsche Alphabet bekannt ist». Diese Erfahrung spricht dafür, daß Antiqua, nur als Einführungschrift benützt, für schwachbegabte u. schwachsinnige Kinder keine Erleichterung, sondern eine Erschwerung des Leselernprozesses bedeutet. Da die Kinder später doch genötigt sind, vorzugsweise deutsche Schreib- u. Druckschrift zu benützen, ist auch aus diesem Grunde das Erlernen der Antiquaformen als ein Umweg anzusehen, der zu unliebsamen Verwechslungen der Schriftzeichen Anlaß geben würde. Die Behauptung, daß im ersten Leseunterricht ein geistbildender Arbeitsunterricht nur mit Hilfe der Antiquaformen möglich wäre, ist nur für diejenigen stichhaltig, bei denen sich das Arbeitsprinzip in werkunterrichtl. Betätigung erschöpft.

Wenn nun der Grundsatz gilt, daß ein Lehrverfahren, ein Lernmittel um so wertvoller ist, je besser es die schwachen u. mittelmäßig begabten Kinder fördert, so dürfte anzunehmen sein, daß die Schreibschrift als Ausgangsschrift beim ersten Leseunterricht in rein deutschen Schulen den Vorzug verdient.

Schrifttum: Kind u. F., hrsg. von Mitgliedern des Leipziger Lehrervereins ([4]1929). Von neuen oder neubearbeiteten F.n, die mit der Antiqua beginnen u. sich mehr oder weniger Zimmermanns «Hansa-F.» anschließen, seien hier genannt: «Kinderfreude», von d. kath. Lehrerverbänden Deutschlands (1929); «Mutter, ich kann lesen», von den kath. Lehrerverbänden Schlesiens (1926); K. Eckhardt u. A. Lüllwitz, Fröhlicher Anfang (Ausgabe C 2, [9]1928); «Domfibel», v. Kreislehrerrat Köln (1924); L. Fürst, Guten Tag (Bern o. J.); Neue oder neubearbeitete F.n, die mit der «Kinderheimat» die kleine deutsche Schreibschrift zum Ausgang nehmen, sind u. a.: H. Pade, Niederrheinische F. ([2]1925); P. Tesch, In der Umwelt des Kindes (1923); A. Fuchs u. W. Zausch, F. für Hilfsschulen (1926); J. u. M. Koch, Lustiges Fingerlesebüchlein (1921); J. Frei, Mein erstes Schulbüchlein (St. Gallen o. J.). *Fr. J. Koch.*

Fingerlesen.

I. Begriff: Das eigentl. Wesen dieser Leselernweise besteht darin, daß die Sprechlaute durchweg von Schalläußerungen aus der Natur oder aus dem tägl. Leben hergeführt, von naheliegenden Handbewegungen begleitet werden u. einen einfachen Namen bekommen, der sich jedesmal den Gebärden der Hand oder des Mundes anschließt. Aber nicht bloß bei dem Gewinnen, sondern auch bei dem Verbinden der Laute zu Silben u. beim Silbenzerlegen werden diese Mittel angewendet. Je nach den örtl. Verhältnissen oder der Neigung der Kinder können andere Handbewegungen oder Lautnamen näherliegen, als sie bei der Fassung des Fingerlehrverfahrens festgelegt wurden.

II. Psychologische Begründung: Mit der genauen Erkundung der Vorstellungs- u. Gedächtnistypen kam man zu der Erkenntnis, welch hervorragenden Faktor man bei dem landläufigen Unterricht übersehen hatte: die Hand u. überhaupt die Bewegung. Dazu hat die moderne Gehirnforschung festgestellt, daß zwischen den Sprachzentren u. denen der Greif- u. Abwehrbewegung enge Beziehungen bestehen u. somit auch zwischen Sprechen u. Greifen oder Bewegen der Hände. Durch Versuche ist festgestellt, daß alles, was im Unterricht mit Bewegung eingeübt wurde, viel fester haftete als das nur mit den Augen u. Ohren Erfaßte, u. daß die Gebärde eine viel stärkere Apperzeptionskraft hat als jede andere Assoziation. Das F. steht auch im engsten Einvernehmen mit den Wundtschen Ergebnissen über die Entstehung der Sprache. Nach ihm ist die Gebärdensprache die Urform der Sprache, welche bedeutungsvolle hinweisende oder nachbildende Ausdrucksbewegungen zur Verständigung benützte u. sich erst später zur Lautsprache entwickelte.

III. Verzeichnis der Gebärden: Die Lautgewinnung geht ähnlich vor wie beim Normallautverfahren, nur tritt die Gebärde als Begleitmoment hinzu. So ist z. B. die Gebärde bei

a: den weitgeöffneten Mund mit Daumen u. Zeigefinger jeder Hand, die sich zu einem Dache zusammenfügen, umschreiben, wie groß er ist: *Großmund;*

e: die beiden Zeigefinger legen sich an die langgezogenen Mundwinkel u. zeigen den *Breitmund;*

i: die Handbewegung wird hier zufällig gewonnen aus einem Spielerlebnis. Der Zeigefinger der rechten Hand zeigt auf die Stirnmitte: *Quieker;*

o: Daumen u. Zeigefinger bilden einen Kreis, Form des *Rundmundes;*

u: der Zeigefinger berührt das Kinn u. weist auf den gespitzten Mund hin: *Spitzmund;*

au: Auguste fällt auf die Erde. Sie hat sich weh getan. Sie schüttelt ihre Hände: au = *Schmerzlaut;*

ei: die Eier schmecken gut, die Kinder schlagen sich mit den Händen auf den Leib: ei = *Freudenlaut;*

eu: die Kinder machen große Augen vor Verwunderung über das Osternest. Die Zeigefinger beider Hände zeigen, wie groß die Augen sind: eu = *Wunderlaut;*

m: 3 Finger legen sich auf den Mund, der den *Mundbrummer* dabei spricht;

n: Zeigefinger u. Mittelfinger legen sich zu beiden Seiten der Nasenflügel u. zeigen den *Nasenbrummer;*

s: die beiden Zeigefinger bilden die Form des langen Sausers; der gekrümmte kleine Finger zeigt den *runden Sauser* an;

f,v: beim *großen Feder* fährt der Zeigefinger der rechten Hand scharf über die Handfläche der linken Hand; beim *kleinen Feder* wird der Daumen leiser darüber gestrichen;

w: der *Weher* wird dargestellt, indem die Fingerspitzen beider Hände von der Lippenmitte nach auswärts fahren u. das Wehen nachbilden;

h: der *Haucher* wird dargestellt, indem die ganze Handfläche vor dem geöffneten Munde vorwärts- u. zurückfährt;

l: der *Laller* wird gezeigt, indem die 4 Finger sich nach innen zur Handfläche krümmen u. hin- u. herbewegt werden, was die Bewegung des laufenden Wassers nachahmt;

r: die Zeigefinger bewegen sich schnell umeinander, was die Bewegung der Räder andeuten soll: *r = Roller;*

g: der *Gischer.* In der Handbewegung wird durch Auf u. Ab von Daumen u. Zeigefinger der geöffnete Gänseschnabel gezeigt;

b: der *Beber.* Der Zeigefinger spielt mit der Unterlippe, läßt sie auf- u. abschnellen;

p: die Faust des Kindes legt sich fest auf den Mund, läßt dann los u. bildet so den *Patscher;*

z: der Zeigefinger zeigt den *Zischer,* indem er flink von unten nach oben schnellt;

ß: der *Summer.* Der Zeigefinger formt einen Wasserkran nach u. bewegt sich dann nach unten;

d: den *Dudler* machen die Kinder mit dem Daumen, den sie an die untere Lippe legen u. diese einmal herunterziehen;

t: den *Tuter* machen die Kinder, indem sie in die hohle Hand tuten;

j: der *Jauchzer* wird in einer schwingenden Luftbewegung des Zeigefingers dargestellt;

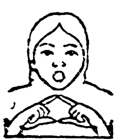
ch: der *Gurgeler.* Die Kinder legen dabei den Zeigefinger an die Kehle;

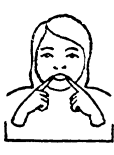
k: der *Keucher* wird dargestellt durch den Zeigefinger der rechten Hand, der sich mit der Mitte des Zeigefingers der linken Hand berührt.

IV. Unterrichtliche Verwendung: Anna zeigt mit Daumen u. Zeigefinger ihrer beiden Hände, wie groß der Mund sein muß bei dem *Großmund a.*— Eva macht einen breiten Mund; die Zeigefinger legen sich an die langgezogenen Mundwinkel; der *Breitmund e* entsteht. — Da war der kleinen Ida eine Fliege an den Kopf geflogen. Sie will sie kriegen. Das Fingerchen tippt an die Stirn; *i* ist der *Quieker.* — Olga zeigt einen runden Mund. So rund ist der bei *o.* Das ist der *Rundmund.* — Ursula macht einen ganz spitzen Mund. Der Zeigefinger berührt das Kinn u. weist auf den gespitzten Mund hin, den *Spitzmund u.*

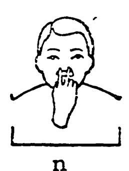
Die 3 Finger der rechten Hand legen sich auf den Mund. Der brummt dabei den *Mundbrummer m.*

Die 2 Finger der rechten Hand legen sich zu beiden Seiten der Nase. Das Kind brummt durch die Nase den *Nasenbrummer n.*


a


e


i


n

Wie verbinden wir die Mitlaute mit den Selbstlauten? Man zeigt dem Kinde die Gebärde von m u. läßt es so lange den Laut sprechen, bis die neue Gebärde, z. B. a, den neuen Laut anzeigt, der dann einfach daran gehängt, daran gesprochen wird, also ma oder mu oder me oder mi, wobei dann jedesmal die entsprechende Gebärde dazu gemacht wird.

Zeige u. singe einmal den Quieker u. schließe ihn mit dem Mundbrummer (drei Finger) zu! (im). — Mache es ebenso mit dem Großmund! (am). — Mache es ebenso mit dem Spitzmund! (um). — Zeige u. singe einmal den Quieker u. hänge dann rasch den Nasenbrummer dahinter! (in). — Zeige u. sage rasch hintereinander: Mundbrummer-Großmund! (ma). — Mundbrummer-Quieker! (mi). — Mundbrummer-Freudenlaut! (mei). — Nasenbrummer-Rundmund! (no). — Nasenbrummer-Quieker! (ni). — Nasenbrummer-Wunderlaut! (neu). — Zeige u. sprich zweimal rasch hintereinander: Mundbrummer-Großmund! (ma-ma). — Mundbrummer-Quieker! (mi-mi).

Die besten Erfolge werden erzielt, wenn man beim Verbinden der Laute nur die Gebärde verwendet u. die Lautnamen, die nur der ersten Verständigung dienen, wegfallen.

Die Lautgebärden sind bildlich zur Darstellung gebracht in Kochs F.tafeln; über ihre Verwendung vgl. *E. Meumanns* Urteil im III. Bd. seiner «Vorlesungen über experimentelle Pädagogik» ([2]1914) 461.

V. Bedeutung für die verschiedenen Schularten: Bei den allerschwächsten Kindern, die auf keine andere Weise zum Lesen geführt werden können, hat sich das F.verfahren derart bewährt, daß es in vielen heilpäd. Anstalten für nicht mehr schulfähige Kinder Eingang gefunden hat. In den meisten Hilfsschulen des Rheinlands u. Westfalens sowie der Stadt Berlin wird das F. mit großem Erfolg verwendet u. auch mit in den Dienst des Rechtschreibe- u. Sprachlehrunterrichts einbezogen. Von vielen Seiten sind auch Erfahrungen mitgeteilt worden über die Erleichterungen, die das F.verfahren in 2sprachigen Schulen u. sehr besetzten Klassen bot. Für begabte Kinder ist das F. anzuraten, damit Lesen u. Schreiben, die ja lediglich Fertigkeiten sind, sehr schnell erledigt werden können u. man Zeit gewinnt für wirklich schöpferische Unterrichtsbetätigung.

Schrifttum: Fr. J. Koch u. M. Koch, Lustiges F.büchlein für den Arbeitsunterricht (1921); — F.-tafeln (1927); — u. M. Koch, Paradiesfibel zum Lachen u. Lesen für Mutter u. Kind (1927); — — Lesen als Gebärdenspiel (1921); — u. B. Schmidt, Lesen u. Singen als Gebärdenspiel (1927); — Unterrichtsbilder zum neuen Lesewerk, Bd. 1: Zur Kinderheimat (1925); W. Wundt, Völkerpsychologie, Bd. 1 u. 2: Die Sprache ([3]1911/12). *Fr. J. Koch.*

Finnland
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

Das nunmehr polit. selbständige Land hat Zeiten hinter sich, in denen brutaler Machtwille seine Schulen zu denationalisieren u. zu russifizieren suchte, aber auch Zeiten der siegreichen Gerechtigkeit u. Freiheit, in denen das gesamte Schulwesen nach nationalen u. päd. Grundsätzen geordnet wurde. (Zum Historischen vgl. Roloff, Lex. der Päd., Bd. 1, Sp. 1317 bis 1322.) Gemäß der neuen Verfassung (17. VI. 1919) wurden die Grundlagen der Schulorganisation, die Pflichten des Staates u. der Gemeinde, die allgem. Schulpflicht u. die staatl. Unterstützung der Privatschulen in einer Reihe von Gesetzen (datiert vom Herbst 1920—1928) geregelt. Die *Schulpflicht* erstreckt sich vom 7. Lebensjahre an auf 6 bzw. 7 Jahre der Volksschule u. — falls kein anderer Bildungsgang gewählt wurde — auf 2 Jahre des Fortbildungsunterrichts. Befreit sind Anomale u., wer mehr als 5 km von der nächsten Schule entfernt wohnt.

I. Die Volksschule umfaßt eine 2jähr. niedere u. eine 4jähr. höhere Schule, die beide 36 Wochen im Jahr arbeiten. Die Zahl der *niederen* Gemeinde-Volksschulen stieg in den Jahren 1920/25 von 586 auf ca. 1730, die der Lehrer von 642 auf ca. 1900 u. die der Schüler von 21380 auf ca. 50000. Die Zahl der *höheren* Volksschulen stieg in der selben Zeit von 3693 auf 4400, die der Lehrer von 5045 auf 6500 u. die der Schüler von 179390 auf 230000. 1920 betrugen die Gesamtausgaben für das Volksschulwesen 52404800, 1925 bereits 220909600 FM. — Die *Richtlinien* u. der *Lehrplan* betonen vor allem die Entwicklung der kindl. Anlagen, Betätigung des Beschäftigungstriebes; der Unterricht soll der kindl. Interessensphäre folgen u. sich vor allem praktisch gestalten. — In der Fortbildungsschule schließen sich an die Hauptfächer (Literatur, Gesellschaftslehre, Land- u. Haushaltökonomie oder Handarbeit) Schreib- u. Rechenübungen. — 1918/1920 wurden die beiden ersten staatl. *Seminare* für *Kleinkinderschulen* gegründet. — Die Lehrerbildung wurde im Zusammenhang mit der Schulpflicht erst 1921 geregelt. Gefordert wird der Besuch eines Lehrkursus bei dem staatl. Volksschulseminar oder bei den 2jähr. staatl. Seminaren für Lehrerinnen niederer Volksschulen (in Suistamo u. Hämeenlinna mit fin. Sprache). 1920 übernahm der Staat das Seminar in Vaasa (mit schwed. Sprache) u. gründete 1921 in Tornio ein weiteres mit fin. Sprache.

II. Die gelehrten Schulen: Auf der Volksschule als Grundschule bauen sich die gelehrten Schulen (= klass. Lyzeen, Lyzeen mit Parallelgruppen u. Mittelschulen, Mädchenschulen u. Mädchenlyzeen) auf. Der Zudrang ist außerordentlich stark. 1919/20 waren es: 63 staatl. Anstalten (45 fin.- u. 18 schwedischsprach.) mit 14218 Schülern (10228 fin.- u. 3990 schwedischsprach.); 1925: 127 priv. Schulen (97 fin.- u. 30 schwedischsprach.) mit 22408 Schülern (16924 fin.- u. 5484 schwedischsprach.). Zum Abiturientenexamen meldeten sich im Frühjahr 1925 1497 (899 Knaben u. 598 Mädchen). 353 bestanden das Examen nicht. Bei dem starken Andrang zu den gelehrten Schulen war der Lehrermangel sehr empfindlich. Die zahlreichen *Privatschulen* erfreuen sich in reichl. Maße staatl. Unterstützung. Aufbau u. Unterrichtsfächer der einzelnen Gattungen ergeben sich aus den Stundenplänen.

III. Die soziale Bildungsarbeit ist dank der staatl. Unterstützung bes. rege: 1. Die Volkshochschulen, durch das Gesetz von 1925 finanziell sichergestellt, entwickeln sich gut. 1925 waren es 51, darunter 36 fin. u. 15 schwed. sprechende mit ca. 2500 Schülern. 2. Die Arbeitsinstitute (auch *Freiinstitute*, *Bürgerinstitute* genannt), meist kommunale Einrichtungen in Städten u. Fabrikgegenden, Geschäfts- u. Handelszentren, obliegen reger Bildungsarbeit nach Arbeitsschluß. 1925 zählte man 34 Institute mit 12500 Studierenden. Die Zentralorganisation der Arbeiter ist die «*Työväenopistojen Liitto*» mit der Monatsschrift «*Työväenopisto*». 3. Die öffentl. Bibliotheken, meist kommunale Einrichtungen u. allen Bürgern zugänglich, helfen mit, Kenntnisse u. Allgemeinbildung zu verbreiten. Von den 535 Bibliotheken wurden im Jahre 1924 466 mit 477000 FM

unterstützt. 4. Die Vorlesungs- u. Studienzirkeltätigkeit hat bes. großen Aufschwung genommen. 1924 haben 250 Dozenten insgesamt 2372 popularwiss. Vorträge gehalten u. 346 Studienzirkel sich betätigt. An mehreren Orten fanden Kurse für Studienzirkelleiter statt. 5. Die übrige freie, aber organ. Volksbildungsarbeit wird von der Volksbildungsgesellschaft, dem Jugendverband F.s, dem Bildungsverein der Arbeiter, dem schwed. Arbeiterverein u. der Bibliothekgesellschaft F.s geleistet.

Die *Jugendvereinsbewegung* ist für F. bezeichnend. Der Jugendbund F.s besteht aus 1168 Vereinen mit 61659 Mitgliedern u. besitzt 677 Jugendvereinsgebäude im Gesamtwert von 35,7 Millionen FM. 1924 haben die Vereine 8122 Abendunterhaltungen u. 8698 Versammlungen angeordnet, 11600 Vorträge halten u. 5529 Theaterstücke aufführen lassen. Fast jeder Verein hat seine eigene Bibliothek, Sport-, Rednerabteilung usw. «*Pyrkijä*» (Der Strebende) ist das Organ der vorwärtsstrebenden Jugend, 1930 bereits im 39. Jahrgang erscheinend. Nicht weniger erfolgreich sind die Bestrebungen des Bildungsverbandes der Arbeiter, unter seinen Leuten soziale Bildung zu verbreiten u. geistige Kulturbedürfnisse zu pflegen, u. des Vereins für Heimerziehung, dessen Organ «*Koti*» (Das Heim) weiteste Verbreitung gefunden hat.

Schrifttum: F.s Schulwesen 1920—1925. Kurzer Bericht. Ausgearbeitet für den XII. Nord. Schulkongreß in Helsinki 1925 (Helsinki 1926); J. Pärssinen, Die Einwirkung der deutschen Pädagogik auf die Begründung u. das Leben der deutschen Lehranstalten (1805—1843) im «Alten F.» (1927); O. Eberhardt, Das Bildungswesen in F., in: Päd. Warte, Jhrg. 35, H. 18, S. 941—946 (1928); A. Ottelin, Vom höheren Mädchenschulwesen in F., in: Deutsche Mädchenbildung, Jhrg. 5, H. 10, S. 439—446 (1929). *J. Spieler.*

Firmung.

Die F. ist das Sakrament der Festigung u. Reife. Wie der Sprößling zum Baum, der Knabe zum Mann, das Mädchen zur Jungfrau heranreift, so das Gotteskind zur Fülle des Mannesalters Christi (Eph 4, 13); denn «Seinem Bilde gleichgeschaffen zu werden sind wir bestimmt» (Röm 8, 29).

I. Wesen u. Bedeutung: 1. Was die «Wassertaufe» dem Kinde (Jo 3, 5), das ist die «Geistes- u. Feuertaufe» (Mt 3, 11), die F., dem Gereiften. Die Umwälzung der Reifungszeit bringt dem *edlen* Jugendlichen, der die Prüfung besteht u. im Glauben u. in der Liebe verharrt, die Bewußtheit, Freiheit u. Kraft der geläuterten Tugend. Entspricht die *Wiedergeburt* des Gotteskindes «aus dem Wasser u. dem Heiligen Geiste» als Teilhabe an der Gottesnatur der Menschwerdung Jesu als Teilhabe an der Menschennatur, u. ist die Bezeugung u. Sendung Christi bei der Taufe am Jordan der *Priesterweihe* zu vergleichen, dann wäre die *F.* unserer Jugendlichen der Selbständigkeitsoffenbarung des *12jährigen Jesus* im Tempel gleichzusetzen.

2. Wie die Reifefeiern der Völker auch die Einreihung der Jugendlichen in den Kreis der Erwachsenen bedeuten, so soll die F. die Befähigung u. Verpflichtung verleihen, als *Glied des Leibes Christi* (Röm 12, 5) an den Vorzügen der andern teilzunehmen, aber auch mit den eigenen Vorzügen den andern zu dienen (1 Petr 4, 10). Die F. soll den Katholiken befähigen, «das Licht der Welt» u. das «Salz der Erde» zu sein. Sie ist das Sakrament des Laienapostolats u. der «kath. Aktion». Das gilt an erster Stelle für die übernatürl. Betätigung in kirchl. Orden, Vereinen, auf dem Gebiete der Caritas u. des Glaubensapostolats. Das gilt an zweiter Stelle für die geistigen Berufe der Lehrer, Gelehrten, Künstler, Abgeordneten, Beamten, Schriftsteller u. Verleger. Das gilt mehr u. mehr auch für die sozialwirtschaftl. Stände u. Berufe. Jeder soll im Geiste Gottes empfinden u. sehen lernen, wie «jeder mit der ihm verliehenen Gabe den andern diene» (1 Petr 4, 10): der Besitzer mit Geld u. Gut, der Gelehrte mit Geist u. Wissen, der Arbeiter mit Kraft u. Kunst, der Kaufmann mit seiner Findigkeit u. Menschenkenntnis, der Inhaber des Kleinbetriebes mit der gesunden Kraft seiner Bodenständigkeit. Was die Charismen der alten Zeit waren, das soll der Geist der Liebe in Kraft der F. der Menschheit für alle Zeiten sein (1 Kor 12, 4 ff.). Auch die Welträtsel der Natur u. der Technik lassen sich in Wahrheit nur in jenem Geiste lösen, der einst, die Welt gestaltend, über unentwirrter Masse schwebte. Die Kraft des Heiligen Geistes ist heute um so unentbehrlicher, je mehr der «böse Geist» der «Täuschung» u. des Neides die Menschen zu verwirren strebt (1 Petr 5, 8 9). Gegen ihn empfiehlt der hl. Paulus die «Waffenrüstung Gottes» (Eph 9, 11 ff.).

II. Vorbereitung: In Anbetracht der unschätzbaren Bedeutung der F. sollte das Geistessakrament in der religiösen Erziehung eine weit bedeutendere Rolle spielen, als es bis jetzt geschieht. Bei der heute herrschenden Freizügigkeit u. Ungebundenheit ist für den Christen die ganze Geisteskraft der heiligen F. nicht mehr zu entbehren, wenn der Gottesgeist auch in der Öffentlichkeit wieder herrschend werden soll. Pfarrgemeinde, Schule u. Vereinsleben sollten der heiligen F. die Stellung einräumen, die ihr als dem von Christus eingesetzten Reifesakrament zukommt. Mit den *Theologen* dem opus operatum vertrauend, mag man die *Gültigkeit* der im frühen u. frühesten Alter gespendeten F. betonen. Soll die F. *wirksam* gespendet werden, so ist dem Rat der *Pädagogen* zu folgen, daß die erwachende Reife abzuwarten sei. Der 12jährige Jesus muß uns als Norm vorschweben. Das 7.—12. Jahr sieht der Röm. Katechismus vor; ähnlicherweise der C. I. C. (can. 788 u. 785, 3). In unsern Gegenden u. Ländern, in

denen Schulpflicht mit Rel.-U. bis zum 14. Jahre, ja vielerorts weit darüber hinaus mit der später eintretenden psycho-phys. Reifung besteht, dürfte die Zeit der Schulentlassung mit der bevorstehenden Berufswahl (an höheren Schulen die mittlere Reife) die gegebene sein (Göttler, II. Katechet. Kongr. 177—190). Für den Rel.-U. in der Volksschule ist der Vorschlag Göttlers aus echter Hochschätzung der Sakramente Christi geboren, daß für die erste Schulzeit die Beichte, für die folgende die Kommunion, für den Abschluß die F. als Marksteine u. maßgebende Zielsetzungen gelten sollten. Die Lehrpläne müßten dementsprechend angelegt werden. So wäre die von Christus stammende Liturgie auch in der Schule herrschend. Die F. müßte, auch was die Unterrichts- u. Erlebnisseite betrifft, nun einen Ruck vorwärts u. aufwärts bedeuten, eine Scheidewand zwischen Christus u. Satan, zwischen Gottesreich u. Weltreich; sie müßte geradezu histor. Bedeutung bekommen im Leben des einzelnen, um mit *Hirscher* zu reden. Es kommt ja nun die kritische Zeit, da die Zweifel sich regen, die den jungen Menschen verwirren, da der geschlechtlich Erwachende Untiefen in sich u. andern entdeckt, vor denen er erschrickt, da soziale Pflichten jäh sich nahen, die ihn in Gefahr bringen, asozial oder antisozial zu werden. Es ist auch die Zeit des seelisch-geistigen Aufschwungs, der sich entwickelnden u. verfestigenden Wertstruktur, u. da sollte nun dieses Jugendsakrament ein wesentl. Entwicklungsfaktor sein, das Jugendalter zum ver sacrum machen. Die F. müßte, was früher die Arkandisziplin erzielte, durch vertieften Unterricht erreichen: Erlebnis des Glaubens (vgl. die urchristl. traditio symboli) u. der Gotteskindschaft (vgl. die urchristl. traditio orationis dominicae). In diesen Zeitpunkt sollte darum auch die Erneuerung der Taufgelübde rücken, die bei der jetzigen Kinderkommunion eine Verfrühung bedeuten dürfte. Von diesem Vorschlag ist freilich der von Hirscher nicht gut trennbar, daß in unsern großen Diözesen auch Nichtbischöfen die Spendung der F. übertragen werden möchte, oder die Anregung Göttlers, daß die Firmlinge jeder Diözese sich jedes Jahr in der Pfingstzeit in der bischöfl. Domkirche zur F. einfinden sollten.

III. Sicherung der Firmgnade: Da die F. nur einmal empfangen wird, ist großes Gewicht auf die «Wiedererweckung» (2 Tim 1, 6) u. dauernde Wacherhaltung zu legen. Das geschieht durch Einprägung eines kurzen, kräftigen Firmgebetes, das täglich zu verrichten wäre, u. durch Bewahrung eines schönen Firmandenkens. Auch der gesamte spätere Rel.-U. an höheren u. Fortbildungsschulen müßte auf die F. dauernd Bezug nehmen. Hirscher verlangt eine Nachfeier mit feierl. Einführung in die Gemeinde der Erwachsenen. Durch geistl. Übungen, Schulentlassungsfeier, Taufgelübde u. Jugendweihe könnte die Firmfeier noch eindrucksvoller gestaltet werden. Hirscher schlägt auch persönl. Namenseinzeichnungen in das «Buch der Heiligen» u. die Überreichung eines Ehrenzeichens vor. Auch die Aufnahme in die kath. Jugendvereine dürfte mit der Firmfeier verbunden werden. Vereinsleiter könnten Firmpaten werden. Das Pfingstfest der Kirche müßte das Geistesfest aller Gefirmten sein.

Schrifttum: J. Adrian, Komm, Schöpfer Geist. Firmbüchlein (1925); O. Etl, Der Firmunterricht. Theorie u. Stundenbilder ([2]1928); M. Gatterer, Katechetik ([3]1924); J. B. v. Hirscher, Katechetik (Tübingen [4]1840); M. J. Scheeben, Handbuch der kath. Dogmatik III (1882); P. Schanz, Die Lehre von den heiligen Sakramenten der kath. Kirche (1893); K. Schrems, Zweiter katechet. Kongreß München 1928 (1928, S. 159—195. Firmalter); L. Bopp, Die erzieher. Eigenwerte der kath. Kirche (1928); — Liturg. Erziehung (1929); J. Göttler, Einheits-Religionslehrplan (1908) 34 f. 68 f.; — F.salter, in: Katechet. Blätter (1910) 225 f. *J. Adrian.*

Fischer, Alois.

Dr. phil., o.ö. Prof. der Philosophie u. Pädagogik an der Universität München, Geh. Reg.-R., geb. am 10. IV. 1880 in Furth i. W. (Bayern), kath., absolvierte 1899 das humanist. Gymnasium Metten, studierte (1899—1906) klass. Philologie, Geschichte u. Philosophie an den Universitäten München u. Leipzig, promovierte 1904 zu München u. legte ebd. das Staatsexamen für klass. Philologie, Deutsch u. Geschichte ab. Privaterzieher im Hause des Bildhauers A. v. Hildebrand in Florenz u. München. 1907 habilitierte er sich für Philosophie in München u. leitete (1908—1918) die Studien der bayr. Erbprinzen Luitpold u. Albrecht. 1915 ao. Prof., 1918 o. Prof., Vorstand des päd. Seminars u. seit 1929 auch des psycholog. Instituts der Universität München. Auswärtiges Mitglied der Akademie Erfurt, Vorstandsmitglied des Deutschen Ausschusses für Erziehung u. Unterricht, Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Ästhetik, der Kantgesellschaft, der erziehungswissenschaftl. Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins u. anderer Organisationen.

Durch Lehre u. Persönlichkeit von *Th. Lipps* für Philosophie interessiert, ist F. in seiner späteren Entwicklung auch durch die Bekanntschaft mit *E. Husserls* «phänomenolog. Betrachtungsweise» im ersten Kreis seiner Anhänger u. durch Einflüsse von *A. v. Hildebrand* u. *G. Kerschensteiner* mitbestimmt worden. Seine Bestrebungen gelten unter den philosoph. Disziplinen vor allem der Psychologie, Soziologie u. Ästhetik, mit zunehmender Schwerpunktsverschiebung auf das Gesamtgebiet der Pädagogik. Im Zusammenhang damit steht die Gründung (1910) des päd.-psycholog. Instituts München zur Fortbildung der Lehrerschaft u. Pflege der psycholog. Richtung der Erziehungswissenschaft, Beteiligung an der Herausgabe u. Gründung der «Ztschr. für päd. Psychologie, Jugendkunde u. experimentelle Päda-

gogik» (gemeinsam mit E. Meumann, W. Stern u. O. Scheibner), der «Arbeitsschule» (gemeinsam mit O. Scheibner, L. Pallat, R. Seyfert u. G. Kerschensteiner), der «Erziehung» (gemeinsam mit W. Flitner, Th. Litt, H. Nohl u. E. Spranger), der «Päd.-psycholog. Monographien» (gemeinsam mit E. Meumann u. G. Deuchler), des «Pädagogiums» (gemeinsam mit E. Meßmer, später mit A. Huth), der «Philos.-päd. Arbeiten» (gemeinsam mit E. Becher).

Veröffentlichungen liegen vor:

1. *Philosophische:* Die Grundlehren der vorsokrat. Philosophie (1911, ^{2}1920); Ästhetik u. Kunstwissenschaft, in: Münchener philos. Abhandlungen (1911) S. 100—124; Nachahmung u. Nachfolge, in: Archiv für Religionspsychologie I (1914) S. 68—116; Untergründe u. Hintergründe des Bewußtseins, in: Die Deutsche Schule (1915); Wert der Persönlichkeit in der Jugendstrafrechtspflege (1928); Kunst u. Methodik, in: Musikal. Zeitdokumente (1929); Die histor. Stile männl. Körperkultur, in: Männl. Körperbildung, hrsg. von E. Matthias u. F. Giese (1926); E. Bechers Entwicklung u. Stellung in der zeitgenöss. Philosophie (1929).

2. *Soziologische:* Psychologie der Gesellschaft, in: Handbuch der vergleichenden Psychologie, hrsg. von G. Kafka II (1922); Soziologie, Sozialwissenschaften, Sozialpsychologie, in: Archiv für die gesamte Psychologie, 44. Bd. (1924) S. 132—167; Erziehung als Beruf (1922); Die psych. Wirkungen der menschl. Umwelt, in: Arbeitskunde, hrsg. von J. Riedel (1925) S. 151—175; Die Struktur des sozialen Bewußtseins (1923); Hemmungen u. Fehlentwicklungen des sozialen Bewußtseins, in: Bericht über den 2. Kongreß für Heilpädagogik in München (1925) S. 58—79; Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen der Gegenwart u. der Begriff der Sozialpädagogik, in: Jugendführer u. Jugendprobleme (1924) S. 209—306; Psycholog.-ethische Vorfragen der Heimaterziehung (1923); Ethik u. Soziologie des Berufs (1923, ^{2}1929); Familie u. Gesellschaft (1927); Die Zukunft des Jugendschutzes (1918); Gemeinschaftsarbeit u. Persönlichkeitspflege in der Jugendfürsorge, in: Jugendämter als Träger der öffentl. Jugendfürsorge im Reich (1919) S. 11—25; Erscheinung u. Gehalt der deutschen Jugendbewegung, in: Die Quelle, 77. Jhrg. (1927).

3. *Psychologische:* Arbeiten u. Lernen, in: 2. Jahrbuch der Päd. Zentralstelle (1912); Gesichtspunkte u. Methoden der psycholog. Analyse der Schülerindividualität, in: Archiv für Pädagogik, II. Abt., 3. Jhrg. (1914) S. 23—33 u. 433—451; Über die Faulheit, in: Ztschr. für päd. Psychologie, 13. Jhrg. (1912) S. 506—516 u. 545—561; Psychologie der Handarbeit, ebd. 15. Jhrg. (1914); Psychologie der Arbeit, in: Die Arbeitsschule, 39. Jhrg. (1925) S. 1 bis 15 u. 65—76; Sprachpsycholog. Untersuchungsmethode, in: Ztschr. für päd. Psychologie, 20. Jhrg. (1919) S. 334—347; Moralpsychol. Untersuchungsmethode, ebd. (1927); Religionspsycholog. Untersuchungsmethode, ebd. (1928); Begriff u. Aufgabe der päd. Psychologie, ebd. 18. Jhrg. (1917) S. 5—13 u. 109—118; Theorie u. Technik des psycholog. Massen- u. Demonstrationsversuchs, in: Korrespondenzblatt des akadem. Schutzvereins. Beilage: Mitteilungen des Kartells deutsch. Schriftsteller, Bd. II (1917) S. 3—12 u. 64—69; Die Untersuchung des Gehörs u. der musikal. Fähigkeiten (1916); Entwicklung, gegenwärtiger Stand u. päd. Bedeutung der psycholog. Jugendforschung, in: Jugendkunde u. Schule (1926) S. 1—150.

4. *Pädagogische:* Deskriptive Pädagogik, in: Ztschr. für päd. Psychologie, 15. Jhrg. (1914) S. 81 bis 95; Die Bedeutung des Experiments in der päd. Forschung, in: 3. Jahrbuch der Päd. Zentralstelle (1913); Die päd. Wissenschaft in Deutschland, in: Die neuzeitl. deutsche Volksschule (1928) S. 76—93; Die Bedeutung päd. Sammlungen (1915); Arbeits- u. Erlebnispädagogik, in: Sächs. Schulzeitung (1926); Krisis der Arbeitsschulbewegung, in: Die Arbeitsschule (1924) S. 97—129; Die kulturellen Grundlagen der Erziehung, in: Die Akademie, 3. H. (1925) S. 1—57; Probleme der Willenserziehung, in: Die Deutsche Schule (1912) S. 1—16 u. 71—86; Ziele u. Grundsätze einer Erziehung des Auges, in: Ztschr. für päd. Psychologie, 13. Jhrg. (1912) S. 396 bis 413; Theorie der emotionalen Bildung (1923); Zwang, Freiwilligkeit u. Selbstbestimmung als Erziehungsmächte, in: Zwang u. Freiheit in der Jugendpflege. Verhandlungen der 9. Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt in Berlin am 16. u. 17. XI. 1916 (1917) S. 14—50; Georg Kerschensteiners Leben u. päd. Werk (1925); Aufgabe u. Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Krieg (1916); Deutsche Schulgesetzgebung seit 1918, in: Päd. Kongreßblätter (1925); Der Einheitsgedanke in der Schulorganisation (1914); Hauptprobleme der Kindergartenreform, in: Ztschr. für päd. Psychologie, 14. Jhrg. (1913) S. 11—17; Kindergartenfragen nach dem Krieg, ebd. 19. Jhrg. (1918) S. 145—161; Kindergarten u. Schule, ebd. 25. Jhrg. (1924) S. 17—32; Gestaltwandel der deutschen Schule (1928); Die geistige Krisis in der Schule, in: Süddeutsche Monatshefte (1929); Werdegang u. Geist der Grundschulerziehung, in: K. Eckhardt, Die Grundschule (1928); Zur Morphologie, Psychologie, Hygiene u. Pädagogik von Haus- u. Schulaufgaben. Als Anhang zu E. Meumann: Haus- u. Schularbeit. Pädagogium Bd. XI (1926); Die Berufsbildung des Lehrers, in: Bayr. Lehrerzeitung (1922); Der Lehrer als päd. Berufstypus, in: Der neue Lehrer, hrsg. von P. Oestreich u. O. Tacke (1926); Sinn u. Formen der Lehrerbildung (1930); Über Beruf, Berufswahl u. Berufsberatung als Erziehungsfragen (1918); Berufsberatung u. Erziehung, in: Kölner Blätter für Berufserziehung I (1925) S. 65—95; Berufsberatung im Dienst der Wirtschaft, in: Arbeit u. Beruf, Bd. 4 (1927); Die Entwicklung des Berufsschulgedankens in soziolog. u. geistesgeschichtl. Beleuchtung, in: Die bayr. Berufsschule, 11. Jhrg. (1924); Die Humanisierung der Berufsschule, ebd. (1926); Entwicklung, Aufgabe u. Aufbau der Berufserziehung, in: H. Nohl u. L. Pallat, Handbuch der Pädagogik (1930); Geschlecht u. Schulorganisation, in: Bericht über den 3. deutschen Kongreß für Jugendkunde u. Jugendbildung (1914); Lehrplan für Frauenschulen, in: Ztschr. für päd. Psychologie (1917); Bildungsgang u. Bildungsziel im weibl. Dienstjahr (1916); Die Lage der höheren Schulen in der Gegenwart u. ihre Aufgaben in der Zukunft, in: Vorträge über wissenschaftl. u. kulturelle Probleme der Gegenwart aus dem Fortbildungskursus der balt. literar. Gesellschaft (1913) S. 91—122; Form der deutschen höheren Schule nach dem Kriege, in: Die deutsche

höhere Schule nach dem Weltkrieg, hrsg. von J. Norrenberg (1916) S. 15—29; Antike u. deutsche Gegenwart, in: Das humanist. Gymnasium, 40. Jhrg. (1929) S. 1—24; Akadem. Unterricht u. Charakterbildung, in: Ztschr. für päd. Psychologie (1913) S. 129—145; Die Hochschulen im Kampf gegen die Inflation der Bildung, in: Mitteilungen des deutschen Hochschulverbandes (1929); Gedanken über die Verantwortlichkeit der Eltern für das Schulschicksal ihrer Kinder, in: G. A. Stoll, Handbuch des gesamten staatl. u. privaten Mittelschulwesens von Süddeutschland (1926); Der innere Zusammenhang u. die soziolog. Hintergründe der modernen Reformtendenzen auf päd. Gebiet, in: Neue Bahnen (1917) S. 244—257 u. S. 292—315; Der Zusammenhang von Weltlage u. Erziehungsproblem in der Gegenwart, in: Die Erziehung (1927) H. 1; Das Unbewußte in der Erziehung, in: Ztschr. für Psychologie, Jhrg. 30, H. 1, S. 17—31; Prognosen der Familienentwicklung, in: Lehrer u. Volk, Jhrg. 1929/30, H. 11, S. 330; Schule, Leben, Arbeitsschule, in: Die Arbeitsschule, 44. Jhrg. 1930, H. 3, S. 113.

F.s Arbeiten gelten der Verbreiterung exakter Erfahrungsgrundlagen der Erziehungswissenschaft durch psycholog. u. soziolog. Gesichtspunkte, der Begründung eines streng deskriptiven Standpunktes der Darstellung u. Erklärung päd. Sachverhalte u. der Anpassung der phänomenolog. Methoden an den Gegenstand der Pädagogik. Nach der Seite der prakt. Pädagogik — bei ihm von der Erziehungswissenschaft scharf getrennt — setzt sich F. für die Akademisierung der Pädagogik u. der Lehrerbildung ein, für die wissenschaftl. Grundlegung, erziehl. Zielung u. organisator. Einbürgerung der Berufsberatung u. für die Ausgestaltung des öffentl. Bildungswesens nach den Bedürfnissen u. Kräften der Zeit. Die Differenzierung der höheren Schulbahnen u. die Konzentration der Berufsschularbeit wird eingehend erörtert; der systemat. Gedanke tritt noch hinter die im Praktischen förderl. Einzeldiskussion zurück, ohne aber unerkennbar zu sein. Das Pädagogische erscheint bei F. nicht als ein Sondergebiet der Kultur, sondern als eine Kategorie derselben u. muß daher in der ganzen spannungsreichen Weite des gesamten, letzten Endes die Erziehung des Menschengeistes darstellenden Kulturprozesses gesehen werden. *J. Spieler.*

Fliegerschulen.

F. sind fachschulähnl. Einrichtungen für die theoret. u. prakt. Ausbildung im Gleit- u. Segelflug, wie auch im Motorflug. Träger sind der deutsche Luftfahrtverband in Verbindung mit Städten u. öffentl. Schulen, bes. Bau- u. Fachschulen in erster Linie für die Jungfliegerkurse (Luftfahrtlehrgänge), weiterhin die Rhön-Rositten-Gesellschaft, der Deutsche Modell- u. Segelflugverband u. die großen Luftverkehrs-Gesellschaften. Gleit- u. Segelflugkurse umfassen prakt. Modell- u. Flugzeugbau, theoret. Belehrungen u. sportl. Übungen im Gleit- u. Segelflug. Die Lehrgänge werden durch eine bes. theoret. u. fliegerische Prüfung abgeschlossen. Die theoret. Prüfung (schriftl. u. mündl.) erstreckt sich auf Aërodynamik u. Flugzeugbau, Wetterkunde, Karten- u. Kompaßkunde, Motorenkunde, Luftverkehr u. Luftrecht. Die fliegerische Prüfung erfolgt nach bes. Richtlinien der beteiligten Gesellschaften (Gleitfliegerausweis A u. B; Segelfliegerausweis C). Für die Motorflugkurse gelten besondere Bestimmungen. Der Ausbau der F. ist für die Gewinnung geeigneten Nachwuchses von Flugzeugführern von der größten Bedeutung. Gleit- u. Segelflug sind als sportl. Übung wie auch als technisch-prakt. Bildung von großem Wert für die heranwachsende Jugend der Berufs- u. Fachschulen, sowie der höheren Schulen. Die wissenschaftl. Bedeutung der Segelflugerfahrungen wird von Tag zu Tag größer.

Schrifttum: Preuß u. Ismer, Luftfahrtlehrgänge (1929). *W. Franzisket.*

Förderklassen.

Bildungsziele u. Methoden der Volksschule sind auf ein mittleres Maß kindl. Befähigung zugeschnitten. Ein wesentl. Abweichen der Kinder von dieser Mittellinie mußte zur Erreichung dieser Ziele untauglich machen u. mit der Erkenntnis der Eigenart der Kinder zu ihrer Ausscheidung aus dem Verband der Normalen u. zur Differenzierung der Schulen führen. Zuerst wurden die am schärfsten ausgeprägten Fälle erfaßt u. in besondern Schulen oder Anstalten untergebracht (Hilfsschulen für Schwachsinnige, Anstaltsunterricht für die Blinden u. Taubstummen — für Preußen z. B.: Gesetz, betr. Beschulung blinder u. taubstummer Kinder vom 7. VIII. 1911 u. Gesetz, betr. die öffentl. Krüppelfürsorge vom 6. V. 1920). Zwischen diesen Kindern u. den völlig normalen steht eine Gruppe, für welche wegen ihrer Hemmungen oder Schwächen eine besondere Einrichtung geschaffen worden ist: das F.system. Während die Schüler der Hilfsschulen, die Schwachsinnigen, eine von den Normalen sich deutlich abhebende geschlossene Gruppe unnormaler, kranker Kinder bilden, stehen die Kinder der F., die sog. Schwach- oder Minderbegabten oder Schwachnormalen, noch im Bereiche der Normalität, sind also nicht als krank anzusehen.

1. Mehrere MinErl.e haben die Lehrerschaft auf die besondere Betreuung dieser Kinder hingewiesen, die man anfangs in einzelnen *Nachhilfestunden* zu fördern versuchte; ein mit unzulängl. Mitteln unternommener Versuch, der im großen u. ganzen als gescheitert zu betrachten ist. 2. Den Kindern, die im mehrklass. Aufbau das Ziel der Oberklasse nicht erreichen würden, will man in 1—2jährigen *Abschlußklassen,* 1926 durch MinErl. in Preußen empfohlen, eine abgeschlossene Bildung mit ins

Leben geben. 3. Berlin vereinigt die Sitzenbleiber des 1. Schuljahres in *Vorklassen,* von wo aus die Kinder alsbald nach Erkennung ihres Zustandes entweder den in Frage kommenden Sonderschulen u. Sonderklassen (s. d.) oder nach 1 Jahre dem Stammessystem wieder zugeführt werden. Zweimaliges Durchlaufen der Klasse nur in Ausnahmefällen. 4. Das *Mannheimer F.system,* 1901 durch den Mannh. Schulrat Sickinger begründet, vereinigt die minderbegabten oder unregelmäßig fortschreitenden Kinder in besondern Klassen (F. im engeren Sinne), die zu einem voll ausgebauten 6- oder 7klassigen System organisiert sind. Dieser Parallelzug neben dem Volksschul- u. Hilfsschulsystem, für den 10—15% aller Volksschüler geeignet sein dürften, lehnt sich mehr oder weniger an den Lehrplan der Volksschule an u. versucht, seine Ziele durch geringe Klassenfrequenz (30 statt 45), durch individuelle Behandlung der Kinder, durch Verwendung bes. geeigneter Lehrpersonen usw. zu erreichen. Übertritt in den Hauptzug ist jederzeit möglich. Überwiesen werden die in den Normalklassen infolge schwacher oder einseitiger Begabung, körperl. u. gesundheitl. Mängel, ungünstiger sozialer Verhältnisse des Elternhauses, mangelnder Erziehung seitens der Eltern nicht genügend geförderten Kinder nach 1- oder 2jährigem Schulbesuch. Hauptkennzeichen der *Förderkinder* sind nach Sickinger: Armut, Unklarheit, Zusammenhanglosigkeit des Vorstellungslebens, langsames Auffassen, Verknüpfen u. Schließen, schlechtes Gedächtnis, mangelhaftes Denken, schnelle Ermüdbarkeit, schwacher Wille. 5. Bei der Errichtung der *B-Klassen* in *Charlottenburg* (1906), F. für die einzelnen Klassen des Normalschulaufbaus, entschied das Bedürfnis, die Anzahl der in Betracht kommenden Kinder u. deren Wohnung. Im Gegensatze zu Mannheim verzichtete Charlottenburg auf den unbedingt vollständigen Ausbau der B-Klassen zum B-Klassensystem; die einzelnen Klassen wurden vielmehr dem Normalschulsystem angegliedert. In der Blütezeit der B-Klassen, den letzten Jahren vor dem Kriege, stieg ihre Zahl auf über 40; die meisten Normalschulen besaßen sie. Der vollständig ausgebaute B-Zug umfaßte außer einer Vorklasse 5 F. oder Wiederholungsklassen, von denen die letzte als Abschlußklasse galt. Schülerzahl 30—20, in den letzten Jahren noch weniger. Stundenzahl den Normalschulen gegenüber etwas ermäßigt. Außerdem Nachhilfeunterricht nach Bedarf für die Schwächeren. In den ungünstigen Jahren nach dem Kriege gingen die B-Klassen mehr u. mehr zurück, aus dem wesentl. Bestandteil des Charlottenburger Volksschulaufbaus wurde ein Anhängsel. Ostern 1929 gingen die letzten 6 Klassen infolge schwieriger finanzieller Lage der Stadt Berlin, die Tragung der Mehrkosten ablehnte, ein. 6. Für die *Genfer Sonderklassen* werden 7—10jährige zurückgebliebene Kinder der Kindergärten u. unteren Jahrgänge durch einen erfahrenen Psychologen ausgesucht, von Lehrerinnen in 3—4 Jahren soweit gefördert, daß sie dem Normalzug wieder — bei einem Drittel unter Verlust von 1 oder 2 Jahren — eingegliedert werden können. — Das F.system, von Ärzten u. Hygienikern sehr begrüßt, von vielen Pädagogen anfangs bekämpft, hat heute seine Berechtigung erwiesen, wie die Einführung in mehr als 150 Städten des In- u. Auslandes beweist (vgl. auch die Art. Sonderschule u. -klassen; Mannheimer Schulsystem; Sickinger, A.).

Schrifttum: A. Sickinger, Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der RVerf. (1920); — Organisation großer Volksschulkörper nach der natürl. Leistungsfähigkeit der Kinder ([2]1911); A. Henze, Das F.system, in: H. Nohl u. L. Pallat, Handbuch der Pädagogik IV (1928); Enzyklopäd. Handbuch der Heilpäd., hrsg. von A. Dannemann u. a. ([2]1930). *A. Wiegand.*

Foerster, Friedrich Wilhelm.

Geb. am 2. VI. 1869 zu Berlin. Sein Vater war der freidenkerische, aber ethisch überaus hochstehende u. von der Idee des Fortschritts eingenommene Astronom W. F., der die von dem Amerikaner Felix Adler begründete Bewegung für ethische Kultur in Deutschland förderte. Das Ethos des Vaters u. seines Kreises nahm auch den Sohn gefangen, u. Ethiker ist er geblieben. Zwischen 1895 u. 1898 gab er selber die Zeitschrift «Ethische Kultur» heraus. Mit dem gründl. Studium der engl. u. amerikan. Arbeiterbewegung verband er den Versuch, seine Ideale auf dem Wege der Erziehung zu verwirklichen. F. wurde 1899 Dozent der Pädagogik in Zürich, übernahm 1912 die ordentl. Professur in Wien, die er 1914 mit der in München vertauschte; 1920 verzichtete er auf sein Lehramt, da man ihn nicht mehr verstand, ja als polit. «Schädling» ansah.

Seine prakt. Erziehertätigkeit mit dem Ziel der eth. Charakterbildung ließ ihn «die absolute Unzulänglichkeit aller religionslosen Erziehung» erkennen. Mit der Einsicht in die Notwendigkeit der religiösen Unterbauung der Moral kam ihm zugleich die in die Notwendigkeit einer religiösen Autorität, weil sonst im Chaos des Meinens u. Mögens kein Halt gefunden werden könne. Dabei weitete sich ihm der Begriff der Erziehung. Pädagogik hat es nicht bloß mit Kindern zu tun; Erzieher ist jeder «Organisator von Menschenkräften», weil auch ihm Menschenseelen aufgegeben sind. Die Notwendigkeit der autoritativen Religion zeigte sich ihm vor allem auf einigen Sondergebieten der Pädagogik, wie dem der Charakterbildung im engeren Sinne, sodann der geschlechtl. Erziehung, der Heilerziehung bei Gefallenen, Verbrecherischen u. Fehlentwickelten. Gleichwohl beschränkt sich F. in den meisten seiner Bücher wesentlich darauf, die ethischen Motive

möglichst durch sich selber wirken zu lassen, weil er auch den Kirchenfremden helfen wollte, weil er die Gefahr der Trennung von Kirche u. Schule nahen sah u. einer lebensnäheren Darstellung der kirchl. Ethik durch die Seelsorger dienen wollte. F. schrieb nicht bloß für Erzieher; er schuf auch Bücher für Kinder u. Reifende mit feinen, lebensfrischen Anregungen zur Selbsterziehung.

Diese F.schen Lebensstufen stellen dar seine Bücher: Der Entwicklungsgang der Kantschen Ethik bis zur Kritik der reinen Vernunft (1894), Die Arbeitslosigkeit u. die moderne Wirtschaftsentwicklung (1898), Jugendlehre (1904), Lebenskunde (1904), Technik u. Ethik (1905), Schule u. Charakter (1907), Die Stellung des modernen Studenten zur kath. Kirche (Sonderabdr. 1907), Sexualethik u. Sexualpädagogik (1907), Christentum u. Klassenkampf (1908), Lebensführung (1909), Staatsbürgerl. Erziehung (1910, [4]1920 u. d. T.: Polit. Ethik u. polit. Pädagogik), Autorität u. Freiheit (1910), Schuld u. Sühne (1911), Strafe u. Erziehung ([1 u. 2]1913), Das österreich. Problem vom ethischen u. staatspäd. Gesichtspunkt (1914). Dazu kamen viele *Vortragsreisen* mit gewaltiger Wirkung. Das Erlebnis des Krieges hat bei ihm erschütternd gewirkt. Gleichwohl war es kein Bruch mit seiner päd. Vergangenheit, sondern ihre zeitbedingte geradlinige Fortsetzung, wenn er nun praktisch (unter Kurt Eisner) u. theoretisch der Politik u. polit. Erziehung sich widmete. So entstanden die Bücher: Die deutsche Jugend u. der Weltkrieg (1916, [4]1918), Das Reichsjugendwehrgesetz (1917, hrsg. mit A. v. Gleichen-Rußwurm), Für u. wider die allgem. Volksschule (1918, mit R. Seyfert zus.), Polit. Ethik u. polit. Pädagogik (1919) u. die gerichthaltenden Bücher Weltpolitik u. Weltgewissen (1919), Mein Kampf gegen das militarist. Deutschland (1921), Angewandte polit. Ethik (2 Bde., 1923/25). Die beiden letzt erwähnten Bände stellen Sammlungen seiner «Menschheits»-Aufsätze dar, Betrachtungen der Tagesfragen «sub specie aeternitatis». Die prakt. Zusammenarbeit mit K. Eisner, diese Bücher u. Artikel in der «Menschheit», von der er sich aber mittlerweile getrennt hat, um nun seine Anschauungen in der von ihm hrsg. Halbmonatsschrift «Die Zeit» (seit 1930) zu vertreten, ließen F. in den Augen vieler als Feind seines Vaterlandes erscheinen, das er in Wahrheit innig liebte, dem er eben darum Buße, Umkehr, Wahrhaftigkeit, Selbstgeständnis u. Wiedergutmachung um so dringlicher zur Pflicht machte. Deutschland sei zwar nicht allein schuld an der Kulturkatastrophe u. an dem für den Fall der Unbußfertigkeit der europäischen Menschheit drohenden noch schlimmeren Unheil, aber es stelle doch gleichsam den Exponenten der großen Schuldhaftigkeit dar. Gegen Ende des Krieges u. danach entbrannte zugleich ein konzentrischer Kampf gegen F. vonseiten protest. u. kath. Theologen wegen seiner Stellung zur Religion. Auf luther. Seite eröffnete *H. Büchsel* den Kampf mit der Schrift: Fr. W. F.s Erziehungsgedanken im Lichte luther. Heilsverkündigung (1917), auf kath. Seite neben *R. Stölzle F. X. Kiefl* in den Büchern: Fr. W. F.s Stellung zum Christentum (1918), F. u. der Katholizismus (1918). Fand ersterer zuviel Idealismus u. Katholizismus bei F., so bestreitet letzterer gerade den Mangel an deutschem idealist. Geist; nach ihm ist F. Pragmatist im Sinne der Amerikaner, Positivist im Sinne A. Comtes, Relativist in seiner Weltanschauung; vom Gottesbegriff, Christusglauben u. richtiger Kirchenbewertung sei F. so weit entfernt, daß er nur die Frage nach dem prakt. Wert, nicht die Frage nach dem Wahrheitsgehalt der Lehre kenne; ja, «es könnten schließlich wie bei Comte die allzu lauten Lobsprüche auf die Religion nur dazu dienen, um diese selbst mit Pauken u. Trompeten zu Grabe zu geleiten» (Kiefl). Trotz dieser Befehdung von Freidenkern, Protestanten u. Katholiken behielt F. gleichwohl noch überall eine große Schar treuergebener Freunde. Die Antwort auf die theolog. Angriffe gab F. u. a. auch in den Büchern: Christus u. das menschl. Leben (1922), Religion u. Charakterbildung (1925); einen Lichtblick sah er für seine Regenerationsgedanken in der deutschen Jugendbewegung, vorzüglich der kath. orientierten: Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel ([1 u. 2]1923/24).

F. geht vom Ganzen aus u. auf das Ganze. Er hält von Anfang an Gericht über unsere scheinbar so blühende Kultur. Unerbittlich zertrümmert er die Götzen des Zeitgeistes; immer geht er auf das Letzte zurück. Sein Ziel ist die Bekehrung von Mensch u. Menschheit, die Rückkehr aus der Zeit zum Ewigen, die Umkehr vom Äußeren ins Innere.

F. ist *Realist* u. *Idealist* zugleich. Als das große Mittel, um die Menschheit aus ihrer Gesunkenheit wieder emporzuführen zum Leben aus Gott u. der Ewigkeit, ist die Erziehung mit der Seelsorge nahe verwandt. F. weiß, wie stark die formende Macht des Milieus ist gegenüber der planvollen Einwirkung. Ohne *Charakterbildung* ist gesteigertes Wissen eine Diebslaterne u. wird zum Verderben. Darum bekämpft er ebenso scharf den didakt. Materialismus wie den didakt. Formalismus. *Gesinnungsbildung* ist ihm die Seele aller Erziehung, u. von allen Fächern muß der Kontakt zu ihr hergestellt werden. Der Charakter muß das männlich-starke Element mit dem weiblich-hingebenden verbinden. Mit der Tatenergie muß eine wohl ausgebildete Hemmungsenergie verbunden sein. Meisterlich versteht F. die Kunst der *Willensgewinnung* durch Motivierung, der «Inspiration des Willens». Bei seiner Abmühung mit dem Problem der Charakterbildung stieß F. auf das Problem der *religiösen Erziehung*. F. ist nicht Katholik, aber gleichwohl hat er der kath. Religionspädagogik viel gegeben. *Büchsel* hat gut herausgefühlt, daß F.s Anthropologie dem kath. Dogma viel nähersteht als dem luther. Radikalimus. F. vermißt die Wirksamkeit der Religion im Leben, u. er zeigt, wie die anima naturaliter christiana geradezu nach dem kath. Dogma schreit. Wenn ihm auch dabei vielleicht zu viel zum bloßen Symbol werden mag, so hat er uns dennoch neue Wege der Apologetik u. der erzieherisch-seelsorgerl. Gewinnung gezeigt. Und die kath. Dogmatik hat nun mittlerweile auch selber die Brücke

zwischen Dogma u. Leben geschlagen. Mit priesterlich zarten Händen naht sich F. dem Problem der *Sexualpädagogik;* sein Buch darüber wird für lange klassisch bleiben. Wie unendlich seicht u. verantwortungslos erscheint demgegenüber das modern-radikale Schrifttum über Ehe- u. Sexualreform (vgl. z. B. schon J. Marcuse, Die sexuelle Frage u. das Christentum, 1908)! In seiner *Sozialpädagogik* macht F. das christl. Prinzip des Dienens zum Grundgedanken. Wer tiefere *Industriepädagogik* treiben will im Sinne der Überwindung des kapitalist. u. proletarisch-sozialist. Geistes, wird stets bei F. lernen müssen. Es ist nur der folgerichtige Schritt weiter, wenn er als polit. Erzieher dem Gedanken des christl. Dienens im zwischenstaatl. Leben Bahn brechen möchte. Er entlehnt *A. Müller* den Grundsatz: «Auch für die Staaten ist Christus gestorben», u. daher darf auch vom hochpolit. Leben die höhere Wahrheit u. ihre Anerkennung nicht ausgeschlossen sein. Unverlierbares bietet F. auch auf dem Gebiete der Jugendfürsorge u. Heilpädagogik. Auf allen Gebieten seines Schauens u. Schaffens kehrt F. auf die christl. Wertrangordnung zurück u. erstrebt etwas wie den augustinisch-thomist. «ordo». Die Pädagogik des Christentums «für diese Welt ruht ganz u. gar auf der Erziehung für die andere Welt». Viel Kostbares weiß F. zu sagen über das *Lehrerurbild* u. über das eigentlich *Erzieherische.* — Man braucht sich trotz dieser Anerkennung nicht rückhaltlos auf F.s Seite zu stellen; er wird nicht selten aus Liebe hart, verwechselt wohl auch das Gebiet des Geratenen mit dem des Gebotenen, möchte ersteres einer großen Volksgemeinschaft zur Pflicht machen u. wird eben dadurch gelegentlich ungerecht.

Schrifttum: Th. v. Greyerz, F.s Jugendlehre (1908); W. Börner, Fr. W. F. u. seine ethisch-religiöse Grundanschauung (1909); A. Wurm, Autorität u. Subjektivismus (1910); L. Witte, F. W. F.s «Katholizismus» (1911); K. Kesseler, Päd. Charakterköpfe (⁵1929); A. Böhm, Fr. W. F.s moralpäd. Ansichten, Darstellung u. Kritik (²1919); Fr. W. F., Seine Lebensarbeit in Beiträgen seiner Freunde, zusammengestellt von A. D. Müller (1921); L. Pilger, Fr. W. F. als Ethiker, Politiker u. Pädagoge (1922); R. Lehmann, Die päd. Bewegung der Gegenwart (2 Tle., 1922/23); W. Fabian, Fr. W. F. Darlegung u. Würdigung seiner eth. u. päd. Gedanken (1924); F. Preger, Zum Streit um Fr. W. F. (1924, Sonderdruck); A. Messer, Päd. der Gegenwart (1926); Fr. W. F. u. die wirkl. Welt, hrsg. von A. D. Müller (Zürich 1928); Wer ist Fr. W. F.? Eine Aufsatzsammlung, hrsg. von H. Schwann (1930). *L. Bopp.*

Fortbildung.

I. Allgemeines: Zur «Vorbildung» vor der «Ausbildung» ist ein Seitenstück die nach dieser kommende F. Je mehr eingesehen wird, daß von keiner Anstalt eine abgeschlossene Bildung erwartet werden kann, ja daß Bildung überhaupt nicht Abgeschlossenheit, sondern Aufgeschlossenheit für Werte u. Güter bedeutet, u. je mehr sich der für Leben u. Beruf nötige Kenntnisstoff erweitert, desto gewichtiger wird die F. Sie gilt sowohl für Absolventen von Schulen engeren Sinnes wie auch für akademisch Gebildete.

Im *Auslande* sind solche Veranstaltungen meist unter Namen eingerichtet, die sich um die Worte «perfectionner», «continuer» u. dgl. gruppieren. (Über «Continuation Schools» in England, für Tag u. für Abend, mit Rücksicht sowohl auf allgem. F. wie auf Berufsbildung, mit Betonung der «two L»: «Livelihood and Leisure», s. F. Watson, Encyclopædia and Dictionary of Education I 379—383.)

II. Die Fortbildung der Volksschüler ist trotz des die F.sschule fordernden Art. 145 der RVerf. nicht einheitlich geregelt, u. auch die Bemühungen nach einem die 8 Volksschuljahre fortsetzenden 9. u. 10. Jahre sind über Wünsche hinaus noch wenig zu Verwirklichungen gediehen (s. Art. Neuntes Schuljahr). Zur Erörterung stehen: bloße Erweiterung der Volksschule, oder Unterstufe der Berufsschule, oder eigene Übergangsstufe. Dagegen bestehen so viele u. vielerlei Veranstaltungen, durch welche Personen mit bloßer Volksschulbildung die höheren Stufen der Schulbildung einigermaßen ersetzen können, daß der Versuch einer Übersicht einen großen Teil des gebundenen u. freien Bildungswesens überhaupt durchlaufen müßte u. hier auf die Einzelartikel über die meisten folgenden Gegenstände angewiesen ist. Eine erste Einteilung mag unterscheiden zwischen Selbstbildung u. Fremdbildung; eine zweite zwischen Veranstaltungen, die sich unmittelbar, u. solchen, die sich nur mittelbar an die Volksschule anschließen.

1. Die Selbstbildung des früheren Volksschülers kann so mannigfach sein wie die Gelegenheiten zu autodidakt. Bildung überhaupt. In erster Linie steht hier die Lektüre; es kommt nun auf ihre zweckmäßige Gestaltung durch Berufene an. Hier finden Volkshochschulen u. Volksbüchereien (s. jeweils d. sowie Art. Buch, Bildung u. Erz.) Gelegenheit, den nicht höher Gebildeten in der Auswahl u. Verwertung seiner Lektüre zu leiten; sie haben dies auch bereits in mancherlei Form getan. Im übrigen ist es Sache der Theater, der Kinos u. bes. der Presse (s. jeweils d.), ihre Tätigkeit so einzurichten, daß sie die geistige «Bedarfsdeckung» dem Erwerbsstandpunkt voranstelle.

2. Die Fremdbildung des früheren Volksschülers wird a) im unmittelbaren Anschluß an die Volksschule besorgt durch die, jetzt einen reichlichen Fortgang nehmenden, F.s- u. sog. Berufs- u. Fachschulen für männl. u. weibl. Jugend, einschließl. Werkstattbildung u. Industrie-Werkschulen (s. jeweils d.). Was sonst noch b) ohne diesen Anschluß u. für die verschiedensten Altersstufen geschieht, fällt zusammen

mit dem, was als Volkserziehung u. -bildung sowie als Erwachsenenbildung teils seit jeher, teils, u. zwar in bestimmteren Formen, seit etwa dem Beginn dieses Jahrh.s seine besondere Ausgestaltung bekommen hat, einschließl. des «Abendgymnasiums» (s. die einschl. Artikel).

3. Für beide von diesen Bildungsmöglichkeiten kommen insbes. in Betracht die verschiedenen Formen von Vereinen u. dgl. Voran steht die «*Vereinspädagogik*» der Jugendverbände u. -organisationen (s. d.), bes. aber die mehr «bürgerl.» Bildungsbestrebungen der «*Genossenschaften*», wie sie vornehmlich Prof. E. Grünfeld (Halle) in mehrfachem Schrifttum auseinandergesetzt hat (vgl. seine «Vierteljahrsschr. für Genossenschaftswesen»), anderseits die *Arbeiterbildungsbestrebungen* (s. d.), namentlich in der Form der *Gewerkschaftserziehung* (s. d.), einschließl. der Gewerkschaftsführerbildung (für die sich u. a. Prof. J. Plenge, Münster i. W., einsetzt). Dazu die Sportvereine. Dies kann auch in Betracht kommen für den, der den wirkl. oder angebl. erzieherischen Wert der militär. Ausbildung betont u. ihn bei deren Wegfall durch anderweitige Bemühungen ersetzt sehen will.

4. Welche Bedeutung die Kirche (s. d.) für F. der weitesten Kreise haben kann u. hat, ist fast besser durch einen geschichtl. Rückblick auf ihr früheres Walten als durch eine Betrachtung ihres gegenwärtigen zu erkennen, welch letzteres ja durch profane Bemühungen mancherlei Ersatz gefunden hat, der die Kirche teils schädigt, teils entlastet. Noch besteht die F. in diesem oder jenem Land in der Form der «Christenlehre» (s. Art. Jugendseelsorge).

Auch der reichhaltigen Belehrungsliteratur innerhalb des Rahmens der christlichen Weltanschauung, wie sie von zahlreichen Verlagen gepflegt wird, soll hier kurz gedacht werden.

III. Die Fortbildung der Absolventen von gehobenen Volksschulen, Bürgerschulen, norddeutschen Mittelschulen, endlich von vollen höheren Schulen, soweit nicht ein Hochschulstudium erreicht wird, scheint innerhalb der F.swelt keine eigene Kategorie zu ergeben. Sie fällt wohl zusammen mit den tatsächl. u. mögl. Veranstaltungen, die in II. angedeutet sind.

IV. Volksschullehrerfortbildung hingegen ist wieder eine Sache für sich. S. Art. Lehrerfortbildung.

V. Für Akademikerfortbildung wird zunächst die Beachtung eines Mittelstücks erforderlich. Der eigentl. Hochschulbildung folgt gewöhnlich eine zwar über diese hinausliegende, aber doch noch zur Ausbildung vor der selbständigen Berufstätigkeit gehörende nähere Einführung in die Praxis. Beim *Mediziner* folgt das «prakt. Jahr» dem hauptsächl. Fachexamen. Bei den *Theologen*, *Juristen* u. *Lehramtskandidaten* füllt eine solche Einführung, mehr oder minder theoretisch ergänzt, den 1—4jähr. Zeitraum zwischen einer ersten u. einer zweiten Prüfung; der Jurist u. der Lehramtskandidat sind dann «Referendar» u. werden nachher «Assessor». Dabei bleibt noch die Frage, ob diese Praxis, als notwendig zur Ausbildung selbst gehörend, nicht besser z. T. in die Mitte des theoret. Studiums verlegt wird, als «Zwischenpraxis».

1. Erst *nach* diesen Erledigungen entstehen Gelegenheiten u. Bedarf nach akadem. F. engeren Sinnes, also allermeist für den Berufstätigen. Für beide Ziele, für das im akadem. wie für das im nachakadem. Rahmen, kommt schließlich neben jenen (allodidakt.) Veranstaltungen auch wieder die (autodidakt.) Selbst-F. in Betracht, etwa gesteigert zu einer (allelodidakt.) Zusammenarbeit, speziell in «Arbeitsgemeinschaften» (s. d.).

2. Für die *akadem. F. engeren Sinnes* hat sich seit längerem eine kaum noch überschaubare Fülle von Veranstaltungen herausgebildet. Wahrscheinlich gingen zeitlich voran die F.skurse für Mediziner an Fakultäten u. Kliniken. Sodann hat insbes. das wachsende Interesse für soziale Dinge weitesten Sinnes zu neuen Beamtenbildungsbestrebungen, insonderheit zu F.skursen für höhere Beamte geführt. Über die Kurse für mittlere Beamte s. die Art. Beamtenbildungsbestrebungen, Verwaltungsbeamtenschulen, Verwaltungsakademie.

Dafür darf auch hier die Tätigkeit des preuß. Ministerialdirektors *F. Althoff* erwähnt werden (wie sie jetzt in dem Buch über ihn von A. Sachse [1928] zu erkennen ist, bes. S. 123 233 266—270 333). Hauptsächlich ist ihm, abgesehen von der vergangenen Akademie Posen als einer wissenschaftl. F.sanstalt überhaupt, eine F. der höh. Verwaltungsbeamten zu danken, zumal die «Vereinigung für staatswissenschaftl. F.» 1902 (sie tagte 1928 in Bad Reichenhall). Während es zu einem Ausbau als Akademie nicht kam, entstand 1906 die «Akademie für administrative Praxis» zugunsten mittlerer Beamter. Außerdem sorgte Althoff für medizin. F., auch im Hinblick auf die in Nordamerika seit 1882 bestehenden «postgraduate medical Schools». 1900 entstand das «Zentralkomitee für das ärztl. F.swesen», später das «Kaiserin-Friedrich-Haus für das ärztl. F.swesen». Um 1906 kamen Akademien für prakt. Medizin, mit großstädt. Hilfe, in Ergänzung der Fakultäten, mit dem Ziel einer Gelegenheit für das «prakt. Jahr» (das spätestens 1903 eingeführt war) u. einer Beherrschung der Spezialfächer durch die prakt. Ärzte. Beispiel: Düsseldorf 1907. Ein «Reichsausschuß für das ärztl. F.swesen» kam 1908.

An mehrfachen F.skursen für *Juristen* in verschiedenen Städten fehlt es gleichfalls seit langem nicht. Vielleicht könnten sie über die dort anscheinend bevorzugten wirtschaftskundl. Belehrungen hinaus auch das rechtsphilosoph. Denken genügend pflegen, im Sinn einer Philosophie des Lebens. Die neuesten Wandlungen in der Kriminalistik haben zu F.skursen für Jugendrichter u. zu der Forderung des Deutschen

Juristentages 1928 nach einer F. von «Strafjuristen» nach dem Assessorexamen geführt.

Für absolvierte *Kunstwissenschafter* wird zum Museumsdienst eine eigene Museumsbildung gewünscht u. ist zum Teil eingerichtet.

3. Nicht die letzte Rolle spielen F.skurse für *Gymnasial- usw. Lehrer;* insbes. sind hier archäolog. u. dgl. sowie päd. Belehrungen u. Demonstrationen zu erwähnen. Meist werden die Schulferien zu derlei benützt (Ferienkurse), oft für mehrere Lehrerkategorien zusammen (Jena seit 1889, Greifswald seit 1899). Die Bemühungen Althoffs für die Förderung der wissenschaftl. Bestrebungen der Oberlehrer datieren von etwa 1902.

Über *theolog.* Ferienkurse auf evang. Seite, die seit 1892 bestehen, siehe «Die Religion in Geschichte u. Gegenwart» II (²1928); dazu IV (1913) «Pfarrervorbildung u. -bildung» A. 8.

Auch für den Bedarf von Ausländern nach einem Hineinleben in deutsche Sprache u. Kultur wird durch Ferienkurse gesorgt, bes. an der Universität Berlin.

4. Wichtig wird sodann die Unterscheidung einer F., der es auf Befestigung u. Vertiefung des *Gelernten,* u. einer, der es auf Einführung in *neue* Wissensgebiete, Methoden usw. ankommt; letzteres bes. dort, wo sich Wissenschaftserweiterungen drängen, wie beispielsweise in Gesetzgebung, Naturwissenschaft, Medizin.

5. Gewichtig werden nun auch die *Rückwirkungen der F. auf die Ausbildung.* Je mehr mit jener zu rechnen ist, desto besser kann die Ausbildung auf belastende Spezialitäten verzichten u. sich ihrer Hauptsache widmen: einer solchen Einführung in das Grundlegende, daß von da aus die weiteren Wege zu Spezialisierungen je nach späterem Bedarf leichter werden u. die Hochschule vor «Zerfall» bewahrt bleibt. Insbes. weist die philosoph. Fakultät der Universität so sehr über sich hinaus, daß sie ein Lernen lehrt, das *nach* ihr erst recht fruchtbar werden kann. Neuere Bestrebungen zur Reform des medizin. Studiums zeigen so viel Bedarf nach Füllung mit neuen Fächern, daß sich erst recht der Gedanke an eine verstärkte F. aufdrängt. Den «propädeut.» Charakter der Universität überhaupt hat bes. *Th. Mommsen* betont.

Schrifttum: Das Thema ist bisher so wenig zusammenfassend behandelt, das Material sowie die Literatur darüber so zersplittert, daß sich noch kaum bestimmtere Angaben machen lassen. Von dem Artikel «F.» (des Lehrers an mittleren oder höheren Schulen, neben «F. des Volksschullehrers») in der Erstauflage von K. A. Schmids «Enzyklopädie» II (1860) 406—411 an (der aber nur Forderungen u. Ratschläge enthält, einschließlich der F. des Erziehers) zieht sich bis zu neuesten Berichten eine wenig zusammenhängende Literaturmasse, deren Zusammenfassung eine dringende Aufgabe weiterer Arbeit bleibt. Material bieten auch amtl. Blätter wie das «Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen», sodann mehrfach Berufsblätter; unter diesen sei für höhere Schulen erwähnt das «Deutsche Philologenblatt», das z. B. in Nr. 7 vom 13. II. 1929 gegen unzureichende Berücksichtigung der F.sbestrebungen protestiert. Erwähnt seien noch die Veröffentlichung: «Ferienkurse in Deutschland» (I 1926, IV 1929, Dresden, Deutsche Akadem. Auslandstelle des Verbandes der deutschen Hochschulen), sowie die vom Völkerbundsinstitut für geistige Zusammenarbeit zusammengestellte Übersicht: «Akadem. Ferienkurse in Europa 1928», ebenso 1929 u. 1930, deutsche Ausgabe: Buchhandlung A. Lorentz in Leipzig. *H. Schmidkunz.*

Fortbildungsschulen.

[F. = Fortbildungsschule.]

I. Begriff u. Aufgabe: Die F. ist die Schule für die aus der Volksschule entlassene Jugend, welche keine höhere Schule oder keine Berufs- oder Fachschule (s. d.) besucht. Sie hat die Aufgabe, allgem. bildend u. erzieherisch zu wirken u. zugleich eine elementare Berufsbildung zu vermitteln. Sie umfaßt in der Regel die in der Landwirtschaft, im Haushalt u. in den Fabriken usw. als Arbeiter, Taglöhner, Dienstboten tätigen Jugendlichen beiderlei Geschlechts. Zu ihr gehören die allgem. F.n in *Baden, Hessen, Württemberg* usw., die ländl. F.n in *Preußen* u. *Thüringen,* Volks-F.n in *Bayern,* die Arbeiterschulen in manchen Städten. Der Unterschied zwischen «Volks- u. Berufs-F.n» in Bayern ist nur ein gradueller (Stundenzahl u. fachl. Spezialisierung); Berufsschulen sind sie beide. Der Hauptunterschied ist formal-juristisch: staatlich-kommunal oder auch privat.

II. Stellung u. Notwendigkeit: Die F. steht nach der RVerf. der Volksschule rechtlich gleich, d. h. sie soll wie diese eine Pflichtschule sein, deren Personal- u. Sachlasten vom Staat u. den Gemeinden zu tragen sind, u. die für den Unterricht kein Schulgeld erhebt. Diese Gleichheit bezieht sich aber nur auf die äußere rechtl. Stellung; in ihren Zielen, in den ihr zugehörenden Schülern, ihren Unterrichtsstoffen u. ihrer Methode bildet die F. eine in sich geschlossene Schulgattung, die weder eine einfache Fortführung der Volksschule darstellt, noch eine Vorbereitungs- oder Konkurrenzschule für die Berufs- u. Fachschule ist. Wo sie fehlt, ist eine Lücke im Aufbau des Schulorganismus, weil eine Schülergruppe, für welche eine schulische Erfassung aus sozialen, päd. u. wirtschaftl. Gründen dringend notwendig erscheint, in einem entscheidungsvollen Lebensabschnitt sich selbst überlassen bleibt. Auch der kleine Landwirt, dem es häufig nicht möglich ist, eine Fachschule zu besuchen, bedarf heute einer Einführung in die Grundlagen seines Berufs. Das Landmädchen muß in der Lage sein, mit dem, was die eigene Landwirtschaft, der einheimische Obst- u. Gartenbau für Küche u. Haus zur Verfügung stellt, die Lebenshaltung auf dem Lande

so zu gestalten, daß die Sehnsucht nach der Stadt sich mindert. Bei dem ungelernten Arbeiter soll die F. Verständnis für seine Arbeit wecken u. dadurch Lust u. Freude an der Arbeit erzeugen. Die jugendl. Arbeiterinnen müssen vor allem in die Pflichten u. Aufgaben ihres natürl. Berufes eingeführt werden. Die Erfahrung zeigt, daß Staat u. Gemeinde, die auf diesem Gebiete ihre Pflichten gegen die niederen u. ärmeren Schichten des Volkes in vollem Umfange erfüllen, die gemachten Ausgaben durch Minderung der Familien- u. Armenunterstützung wieder ersetzt erhalten. Auch unsere Haustöchter u. Dienstmädchen bedürfen bei der Vielgestaltigkeit der Aufgaben, die heute die Frau im Haus u. in der Öffentlichkeit zu erfüllen hat, einer besondern schulischen Unterweisung. Alle Jugendlichen benötigen in dieser Zeit der werdenden Reife eine Führung u. Leitung, die ihnen aus mannigfachen Gründen die Familie nicht zu bieten vermag.

III. Unterrichtsfächer, Lehrstoff u. Methode: Den Ausgangspunkt des Unterrichts muß die Arbeit des Schülers bilden. Aber der Unterricht darf nicht im Beruflichen stecken bleiben; denn die F. soll nicht nur tüchtige Arbeiter, sondern auch edle Menschen u. gute Staatsbürger erziehen. Darum müssen zur *Berufskunde* die *Lebens-* u. die *Bürgerkunde* hinzukommen. Die Pflege der allgem. u. religiös-sittl. Bildung erfordert die Aufnahme von *Deutsch, Rechnen* u. *Religion* in den Unterrichtsplan. Aus erzieherischen u. gesundheitl. Gründen darf auch das *Turnen* nicht fehlen. Im Hinblick auf das spätere Familienleben, aber auch mit Rücksicht auf den in diesem Alter bes. lebhaften Tätigkeitsdrang, ist auch die Pflege von *Handfertigkeit* u. *Gartenarbeit* sehr zu empfehlen. Bei den Mädchen steht der Hausfrauenberuf im Mittelpunkt des Unterrichts. Die theoret. Belehrungen auf diesem Gebiet müssen mit prakt. Übungen im Kochen, in der Handarbeit, im Gartenbau, in der Gesundheits- u. Säuglingspflege verbunden sein. Näheres s. jeweils bei den Art. über die einzelnen Unterrichtsfächer.

Für die Stoffauswahl im einzelnen sind Arbeit u. Beruf des Schülers, die Heimat mit ihrem Kultur- u. Wirtschaftsleben sowie der allg. Stand der Klasse maßgebend. Lebensnähe u. Lebenswahrheit sind die obersten Grundsätze.

Nur die Lehrerpersönlichkeit, die es versteht, für die Behandlung u. Darbietung des Stoffes eine den Schülern entsprechende *Form* u. den packenden *Ton* zu finden, wird in der F. Erfolge erzielen. Immer muß der Schüler selbst mit seinen eigenen Kenntnissen aus Leben u. Erfahrung heraus unmittelbar in den Gang des Unterrichtes hineingestellt u. zur Mitarbeit herangezogen werden.

IV. Der Schüler steht im fortbildungsschulpflichtigen Alter in den Jahren der Gärung, in denen die Jugend gerne mit alten Gewohnheiten bricht u. den bisherigen Autoritäten gegenüber eine passive u. negative Haltung einnimmt. Oft wird etwas nur deswegen getan, weil es verboten ist. *Er fühlt sich dem Erwachsenen gleich, u. wenn man dies nicht anerkennt,* hält er sich für unverstanden u. zurückgesetzt. Die negative Seite dieses Alters kommt beim Fortbildungsschüler ganz bes. zur Geltung, weil bei ihm Arbeit u. Unterricht häufig der festen Ziele ermangeln u. dadurch keinen unmittelbaren erzieherischen Einfluß ausüben. Sodann verfügt er in der Regel mehr als seine gleichaltrigen Kameraden auf den höheren Schulen u. in den Fach- u. Berufsschulen über eigene Geldmittel u. freie Zeit. Er besitzt eine verhältnismäßig große Selbständigkeit u. ist stark den Einflüssen der Umwelt ausgesetzt. Zu Beginn der Reifezeit sind Jugendliche auch für schlechte Einflüsse stark empfänglich.

V. Der Lehrer muß ein gutes Verständnis u. eine kluge Einstellungsfähigkeit für die besondere Eigenart der Schüler in diesem Alter haben, ein reges Interesse für unser ganzes öffentl. u. wirtschaftl. Leben besitzen u. in der Lage sein, jederzeit seinen Unterricht auf die Forderungen des Lebens einzustellen. Auf dem Lande ist eine gute Kenntnis u. eine verständnisvolle Würdigung der Arbeit u. Kultur der bäuerl. Bevölkerung nötig; in Arbeiterklassen muß er mit den Arbeiten seiner Schüler vertraut sein, aber auch mit ihren besondern Nöten u. Sorgen, u. sollte ihnen Mittel u. Wege zur Aufstiegsmöglichkeit zeigen können. Die Lehrerin der Mädchen-F. muß mit guten prakt. hauswirtschaftl. Kenntnissen einen häusl. mütterl. Sinn verbinden, der sie zur Beraterin u. Führerin der Mädchen in diesem Alter geeignet macht. In der Regel wird nur eine Lehrkraft, die sich ganz der F. widmen kann, den vielseitigen Aufgaben u. Anforderungen gewachsen sein. Darum sind schon einige Staaten dazu übergegangen, hauptamtl. Lehrkräfte an der F. zu verwenden. Wo an kleineren Orten die volle Beschäftigung eines Lehrers nicht möglich ist, werden mehrere Orte zu einer Bezirks-F. zusammengeschlossen.

VI. Schulpflicht, Unterrichtszeit u. Schulräume: Die Aufgaben der F. können nur bei mindestens 3jähr. Schulpflicht mit ganzjähr. Unterricht bei mindestens 4 Unterrichtsstunden in der Woche gelöst werden. Unterrichtserteilung an Sonntagen u. in den Abendstunden sollte nicht mehr in Frage kommen. Auch der F. müssen eigene Schulräume zur Verfügung stehen, die den gesundheitl., unterrichtl. u. psycholog. Anforderungen dieser Schulart entsprechen.

VII. Geschichte u. gegenwärtiger Stand: Es ist in hohem Grade bemerkenswert, daß Zeiten mit wirtschaftl. Neugestaltung immer auch fördernd auf die Entwicklung der F. ein-

gewirkt haben. Darum sind die Jahre um 1760, 1830, 1875 u. 1920 wichtig für die Einführung u. Erweiterung der F. Die neueste Bewegung hat schon um 1912 begonnen. Sie ist durch den Krieg mehr gehemmt als gefördert worden. Eine Reihe von Staaten haben nun der F. neue Aufgaben u. neue Ziele gegeben, so *Bayern* 1913, *Anhalt* 1914, *Baden* 1918, *Sachsen, Lippe-Detmold* u. *Hamburg* 1919, *Lübeck* 1920, *Hessen* 1921, *Preußen* 1923, *Thüringen* 1924, *Braunschweig* 1929. Die Art der Neugestaltung ist aber recht verschieden. Am weitesten ist wohl gegenwärtig die Durchführung der allg. F. in *Baden* gediehen.

Hier gehen infolge gesetzl. Verpflichtung alle Knaben u. Mädchen, die im fortbildungsschulpflichtigen Alter stehen u. keine andere Schule besuchen, in die allg. F., u. zwar die Knaben 3 Jahre u. die Mädchen 2 Jahre; doch können auch die Mädchen durch Ortssatzung zu einem 3jähr. Schulbesuch verpflichtet werden, was in einer Reihe von Städten u. auch Landorten geschehen ist. Der Unterricht wird hauptamtlich erteilt, u. zwar das ganze Jahr hindurch, auch auf dem Lande. Die wöchentl. Stundenzahl schwankt zwischen 4 u. 10 Stunden. Kleinere Gemeinden sind zu Schulverbänden zusammengeschlossen. Alle Städte u. die Landgemeinden, die Schulorte für die Mädchen-F.n sind, besitzen Schulküchen. Die persönl. Lasten werden bis zu 8 Wochenstunden u. auch für ein 3. Jahr der Mädchen-F.n vom Staate getragen, die sachlichen von den Gemeinden. Ähnlich wie in Baden liegen die Verhältnisse gegenwärtig in Hamburg, Hessen, Sachsen u. Thüringen.

VIII. Ausbau u. neuere Bestrebungen: Soll die F. ein vollwertiges u. leistungsfähiges Glied des gesamten Schulorganismus werden, so muß sie im ganzen Reiche als Pflichtschule eingeführt werden u. sich als selbständige Schulart auf einer 8jährigen Volksschule aufbauen. Ihr sind alle Jugendlichen beiderlei Geschlechts in Stadt u. Land, die keine andere Schule besuchen, 3 Jahre hindurch wöchentlich 5 bis 10 Stunden zuzuführen. Der Unterricht ist unter Trennung der Geschlechter nur an Werktagen u. tunlichst in den Vormittagsstunden von hauptamtl. Lehrkräften zu erteilen. Er hat sich auf Berufs-, Bürger- u. Lebenskunde sowie auf Religion, Muttersprache, Rechnen u. Turnen zu erstrecken. Dazu muß bei den Knaben noch Werkunterricht u. bei den Mädchen prakt. Unterricht in Kochen u. Handarbeit kommen. Wünschenswert ist auch die prakt. Unterweisung in Obst- u. Gartenbau sowie in Kleintierzucht. Die Unterrichtsstunden sind als Arbeitszeit zu behandeln u. wie diese zu vergüten. Schülern, die zum Schulbesuch öffentl. Verkehrsmittel benützen müssen, ist Freifahrt zu gewähren. Alle Schüler sind ärztl. Untersuchung u. Überwachung zu unterwerfen. Der F. sind eigene Schulräume mit entsprechenden Einrichtungen u. Ausstattungen zuzuweisen. Jede F. muß ihre eigene Schulbücherei, sowie einen Schulgarten u. einen Turn- u. Spielplatz besitzen. Den Mädchen-F.n müssen gut eingerichtete Schulküchen in gesunder Lage zur Verfügung stehen. Die erforderl. Lebensmittel für den Kochunterricht u. für das Einmachen sind von den Gemeinden unentgeltlich zu stellen. Schulgeld u. sonstige Beiträge dürfen nicht erhoben werden. Die persönl. Kosten hat der Staat, die sachl. die Gemeinde zu tragen; für Neueinrichtungen sind staatl. Mittel zur Unterstützung zur Verfügung zu stellen. Den Abgangszeugnissen müssen gewisse Berechtigungen im öffentl. Leben gegeben werden. Bei dem starken Eingreifen des F.wesens in das Wirtschaftsleben u. wegen des regen Orts- u. Arbeitstättenwechsels der Schüler in diesem Alter muß der Ausbau der F. in seinen Grundzügen durch Reichsgesetz einheitlich geregelt werden, das aber den einzelnen Ländern einen gewissen Spielraum läßt, damit jedes Land die Ausgestaltung den besondern Verhältnissen anpassen kann.

Neuere Bestrebungen wollen die F. durch Verlängerung der Volksschulpflicht um 1 oder 2 Jahre ersetzen. Sie verkennen das Wesen der F., die als Lebens- u. Erziehungsschule *neben* der Arbeit im öffentl. u. häusl. Leben hergehen soll. Aus dem gleichen Grunde erweckt auch die Ablösung der 3jährigen Mädchen-F. durch ein hauswirtschaftl. Jahr Bedenken. Auch da kann die F. ihre wesentl. Aufgabe, Führerin im Leben selbst zu sein, nicht erfüllen. Außerdem zeigt die Erfahrung, daß Mädchen im 3. Jahrgang dem Unterricht ein weit größeres Interesse u. Verständnis entgegenbringen als in den beiden ersten Jahren. Man darf nicht vergessen, daß in den oberen Jahrgängen, auch bei geringer Stundenzahl, in dem bloßen Nebeneinander von Schule u. Leben, das den Schüler immer wieder zwingt, dem Lehrer unter die Augen zu treten, ein hoher erzieherischer Einfluß liegt.

Bei allen diesen Bestrebungen darf man aber nicht vergessen, daß die F. sehr wichtige erzieherische Aufgaben zu erfüllen hat; deshalb muß der religiös-sittl. Beinflussung immer ein großer Spielraum gewährt werden.

Schrifttum: G. Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation ([5]1927); A. Kühne, Handbuch für das Berufs- u. Fachschulwesen ([2]1929); M. Walter, Der Unterricht in der F. (1923); A. Senner, Wiederauf- u. Ausbau der ländl. F. für Knaben u. Mädchen (1925); O. Hommer, Das Recht der gewerbl., kaufmänn. u. hauswirtschaftl. Berufs- u. Fachschulen in Preußen (1925; Nachtrag I. 1928); Prakt. Fortbildungsschularbeit, IV.: W. Haerten, Religiös-sittl. Unterweisung der kath. Schüler (1929); G. Oldenburg, Handbuch für das ländl. F.wesen in Preußen ([3]1927); L. Löffler, Das deutsche Fortbildungs-(Berufs-)Schulwesen nach Reichs- u. Landesrecht (1928); Die ländl. F. Tl. 1: C. Caro, Bedeutung, Aufgabe u. Ziele der ländl. F., Tl. 2: F. Grafen, Praxis der ländl. F. (1929); Die Neugestaltung der ländl. F.n in *Preußen.* Denkschrift (1929); E. Stöcklein u. J. Stahl, Unsere Christen-

lehre. Katechesen für die Volks-F.n III (1929); J. Göttler, Der Rel.-U. in der F. (1916); F. Weiler u. M. Weis, Religiöse Lebenskunde in der ländl. F. (1929); F. Schmidt, Die deutsche F. in ihrer geschichtl. Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung Badens (1930); *Zeitschriften:* Die deutsche Berufsschule (38. Jhrg. 1929); Ztschr. für das ländl. F.wesen in Preußen (20. Jhrg. 1929); Bad. Berufs-Schule (5. Jhrg. 1930); Heimatlebenskunde. Ztschr. für die bayrische Volks-F. (1. Jhrg. 1928).

M. Walter.

Frage u. Antwort.

[F. = Frage, A. = Antwort.]

I. Wesen: Man spricht von einer F., wenn eine Lücke im Wissensbesitz sich derart geltend macht, daß das Verlangen nach Ausgleich des Mangels rege wird. Dieses Wissensbegehren spielt sich in Form einer Aufgabe, die wir unserem Denken stellen, in unserem Bewußtsein ab oder wird als Bitte um Aufklärung an die Umgebung gerichtet. Das Verlangen nach Erweiterung des Wissens hat sich für diesen Fall eine eigene Ausdrucksform geschaffen. Doch ist nicht alles, was sich dieser Ausdrucksweise bemächtigt, als echtes F.erlebnis anzusehen. Bei der rhetorischen F., bei der Prüfungs-, Scherz- u. Suggestiv-F. fehlt das aus Nichtwissen entspringende Wissenwollen.

Mangel an Wissen genügt noch nicht für das Lautwerden einer F. Er muß auch als solcher gefühlt, bemerkt, wenn auch nicht voll bewußt werden. Außerdem muß der F.nde dem fehlenden Wissen einen gewissen Wert beimessen, da sonst die F. danach einfach unterbleibt. — Der zu einer F. führende Mangel an Wissen ist in keinem Falle ein vollständiges Nichtwissen. Auf ein ganz unbekanntes Ziel kann sich kein Denken u. daher auch kein Wissenwollen richten. F.n im allgemeinen setzen einen bestimmten Stand geistiger Entwicklung, jede F. im besondern ein ganz bestimmtes Maß von Spezialwissen voraus. Solange diese Vorbedingungen fehlen, ist keine echte F. zu erwarten. — Die Art u. Weise, wie das Fehlen eines Gliedes den Gedankenablauf unterbricht, bedingt naturgemäß die äußere Form der F. — Zu einer *Entscheidungs-F.* kommt es dann, wenn wir aus der Beobachtung heraus oder durch Nachdenken einen Sachverhalt zwar erfaßt haben, uns aber infolge eines Gefühls der Unsicherheit urteilsunfähig fühlen. Die F. richtet sich dann darauf, ob unsere Annahme zu Recht bestehe oder nicht u. kann daher nur mit «Ja» oder «Nein» beantwortet werden. «Regnet's?» — Die *Bestimmungs-F.* setzt den in Betracht kommenden Sachverhalt als bestehend voraus; man ist urteilsfähig, nur entbehrt das Wissen in irgend einer Beziehung der gewünschten Genauigkeit. Diese Lücke wird nicht wie bei der Entscheidungs-F. durch eine Annahme ausgefüllt, die der Befragte bestätigen soll, sondern an ihre Stelle tritt ein alle möglichen Ausfüllungen umfassendes Abstraktum, das F.-pronom oder F.-adverb. «Wer kommt?» «Wo ist das Buch?» — Der Umstand, daß die eine Gruppe von F.n sich auf *Annahmen* stützt, die andere dagegen *Urteile* voraussetzt, ohne daß dadurch an dem Charakter als F. etwas geändert wird, legt die Ansicht nahe, daß das die F. kennzeichnende Moment in dem *emotionalen Erlebnis,* in dem *Begehren* des Wissens liegt. — Der F.nde geht bewußt oder unbewußt von der Voraussetzung aus, daß der Gefragte fähig u. auch bereit ist, die gewünschte A. zu geben. Freilich kann dabei manchmal ein Irrtum vorliegen. Auf gewissen Entwicklungsstufen ist dieses sogar häufig der Fall; unfruchtbare F.n sind dann die unvermeidl. Folge.

A. auf eine F. in landläufigem Sinne ist jede Äußerung des Gefragten, die in der Absicht geschieht, das in der F. enthaltene Verlangen nach Wissen zu befriedigen. Solche Äußerungen sind aber nicht immer geeignet, die gewünschte Wissenserweiterung zu verwirklichen, da es sich dabei bisweilen um Urteile handelt, die von der Zielrichtung der F. mehr oder minder abweichen. Streng genommen ist ein wahres Urteil nur dann A. auf eine F., wenn es den Sachverhalt setzt, auf dessen vollständige Bestimmung die F. abzielt. A. auf eine Entscheidungs-F. kann also nur ein Urteil sein, das mit einem in ihr entworfenen Sachverhalt völlig übereinstimmt. A. auf eine Bestimmungs-F. nur das Urteil, das den von der F. als bestehend vorausgesetzten Sachverhalt mit der von ihr verlangten Bestimmung bietet.

Die Forschung hat sich bisher verhältnismäßig wenig mit der A. u. dem innern Erleben des Gefragten beschäftigt. Für ein umfassendes Urteil über den Dialog, der ja aus F. u. A. besteht, u. seine Bedeutung für den Unterricht in der dialog. Lehrform wäre eine eingehende psycholog. Behandlung des Problems dringend erwünscht. Die F. lenkt die Gedanken des Gefragten auf den Gegenstand, über den sie Auskunft verlangt. Ob dieses Begehren den Charakter einer Bitte, einer Forderung oder eines Befehls annimmt, ist in dem persönl. Verhältnis der Beteiligten begründet. Für das Eingehen auf eine F. ist aufseiten des Gefragten normalerweise ein Urteil nötig. Wo das dafür erforderl. Wissen fehlt, *kann* der Gefragte — wenn das erstrebte Wissen auch ihm wertvoll erscheint — selbst zum F.nden werden, doch muß dies keineswegs immer der Fall sein. Für den F.nden bedeutet die A. noch nicht das erstrebte Wissen; sie bietet ihm nur die Grundlage dafür.

II. In der Kinderpsychologie hat man die Unterscheidung der F.n in Entscheidungs- u. Bestimmungs-F.n bisher kaum beachtet. Man dachte dort nicht so sehr an die Gemütslage, aus der heraus die F. gestellt wird, als an die

Anschauungs- oder Denkform, die jeweils bei Betrachtung des Gegenstandes den Ausschlag gibt. So kam man zur Unterscheidung der F.n in Namens-, Orts-, Kausal- u. Zeit-F.n. Dabei galt das Hauptaugenmerk dem Zeitpunkt u. der Reihenfolge des Auftretens. Als erste F. wurde meist die Namens-F. des sog. ersten F.alters (1 Jahr 6 Monate) angesehen; doch scheint hier der Charakter als F. gar nicht ganz sicher zu stehen. Es wird sich dabei vielfach bloß um Nachahmung oder um Aufforderung zum Sprechen handeln. Durch das Nachahmen lernt das Kind aber allmählich den Sinn dieser Sprachform verstehen, bes. wenn auf seine F. immer die richtige A. folgt. — Der Werdegang der kindl. F. läßt sich kennzeichnen durch die Worte: Achtgeben, Konstatieren, Entscheidungs-F., Bestimmungs.-F. Diese Formel gilt immer, gleichgültig ob es sich um den Namen, das Wo, Warum oder Wann handelt. Solange das Kind noch nicht weiß, daß jedem Ding ein Name zukommt, solange es nicht imstande ist, Namen konstatierend zu gebrauchen, kann sich sein Wissenwollen nicht auf Namen richten. Das gleiche gilt für Orts-, Kausal- u. Zeitbestimmungen. Beim ersten Wissenwollen wird mangelnde Sprachfertigkeit vielleicht das Inanspruchnehmen fremder Hilfe noch unmöglich machen. Das Kind sucht zunächst durch stilles Beobachten u. Heranziehen seiner Erfahrung die Lösung allein zu finden. Durch die Einsicht, sich geirrt zu haben, u. die dadurch bedingte Unsicherheit macht sich später das Bedürfnis geltend, die gefundene Lösung noch einmal nachzuprüfen. Bei hinreichendem Aufwand an Zeit ist das Kind imstande, diese Kontrolle allein auszuführen. Es merkt aber bald, daß es sein Ziel schneller u. bequemer erreicht, wenn es seine Vermutung in einer Entscheidungs-F. andern zur Beurteilung vorlegt. Wenn aber alles Bemühen um eine Lösung vergebens ist, oder wenn alle Vermutungen sich als haltlos erweisen, kommt es schließlich zur ersten Bestimmungs-F., durch die auch das mühsame Suchen der Lösung vermieden wird. — Auch sprachlich steht die Entscheidungs-F. der Aussage näher als die Bestimmungs-F. Inhaltlich ist die Bestimmungs-F. für das Kleinkind insofern schwieriger als die Entscheidungs-F., als hier an Stelle einer bestimmten Lösung eine ganze Reihe mögl. Lösungen in Betracht zu ziehen ist: Kommt *der Vater?* — *Wer* kommt? (der Vater? ein Bote? Besuch? usw.).

III. Die Pädagogik unterschied die F.n bisher nur nach ihrer Stellung im Unterricht (Prüfungs- u. Entwicklungs- oder heurist. F.) u. pflegte daran Vorschriften für F. u. A. zu knüpfen. Maßgebend war dabei nur der glatte Fortgang des Lehrgesprächs; psycholog. Gesichtspunkte kamen weniger zur Geltung. Eine Pädagogik der F. des Kleinkindes fehlt überhaupt, obwohl die Zeit vom 3.—6. Lebensjahr der Höhepunkt kindl.F.-tätigkeit ist. — Die F. ist die natürlichste u. daher beste Gelegenheit zur Unterweisung u. Erziehung des Kleinkindes. Selbst bei Spiel- u. Übungs-F.n ist eine A. nicht nutzlos; sie erleichtert zum mindesten die Aneignung der Sprache. Am zweckdienlichsten ist stets eine möglichst kurze, sprachlich richtige, wahrheitsgetreue A. Es ist besser, einer verfrühten F. auszuweichen oder das Kind auf später zu vertrösten, als eine falsche A. zu geben. Irreführung untergräbt das Vertrauen u. läßt die F. vorzeitig verstummen. Nur unfruchtbaren F.n, die auf Überschätzung unseres Wissens beruhen, arbeite man entgegen. Bei lästiger Wiederholung ein u. derselben F. forsche man sorgfältig nach der Ursache (ob z. B. Gebrauch der Was-F. statt der Warum-F. vorliegt), um dem Kinde in sachl. u. sprachl. Schwierigkeiten helfen zu können.

Zu Unrecht macht man der Schule den Vorwurf, daß sie die F. des Kindes ertöte. Die F.n hören hauptsächlich deshalb auf, weil das Wissensbegehren des Kindes in seinem bisherigen Interessenkreise (dem des sinnlich Angenehmen) größtenteils befriedigt ist. Der Schule fällt die Aufgabe zu, dem Zögling neue Interessenkreise zu erschließen. Auch muß sie ihm erst ein bestimmtes Wissen als Voraussetzung zu neuen F.n vermitteln. Nur wo ein genügend starkes Interesse u. die erforderl. Vorkenntnisse vorhanden sind, kann es zu F.n kommen. Die Möglichkeit der *Schüler-F.* ist also sehr beschränkt, zu beschränkt, um Grundlage des gesamten Lehrverfahrens werden zu können. Aber wo sie sich zeigt, ist sie zu pflegen u. zu fördern, gleichgültig, ob die F. auf einen Fortschritt im Wissen abzielt oder auch nur um Aufklärung über Nichtverstandenes bittet. F.n, die zu weit von der Aufgabe abweichen, sind als störend zu bezeichnen u. unter Umständen zurückzuweisen, desgleichen die aus Bequemlichkeit gestellten F.n. — Bei der von der modernen Pädagogik heftig bekämpften *Lehrer-F.* handelt es sich in den meisten Fällen um Schein-F.n. Die *Prüfungs-F.* enthält zwar auch ein Wissenwollen, doch richtet es sich nicht auf den in Rede stehenden Sachverhalt, sondern auf das Verhältnis, in dem das Wissen des Schülers dazu steht oder auf die geistige Veranlagung des Geprüften (z. B. bei Intelligenzprüfung). Mehr als der Prüfungs-F. gilt der Kampf jedoch der *Entwicklungs-F.* Sie drückt kein Wissenwollen aus; der Lehrer bedient sich hier nur der F., um den Schüler zum Finden bestimmter Urteile zu veranlassen. Die F. ist hier ein Mittel zu geistiger Beeinflussung, hat also eine gewisse Ähnlichkeit mit der *Suggestiv-F.* Der Schüler wird zwar nicht *gegen* seine Überzeugung, aber in manchen Fällen ohne tiefere Einsicht zu einem Urteil veranlaßt. Es findet also in der Tat eine gewisse

Bevormundung statt; aber solange der Schüler zu selbständiger geistiger Arbeit nicht fähig ist, bedarf er der Führung durch den Lehrer. Nach dem Erwachen des kritischen Denkens muß die Lehrer-F. allerdings immer mehr zurücktreten u. andern Methoden der Wissensvermittlung Platz machen.

Für die *Erziehung zu guter A.* ist außer den altbekannten Vorschriften über sprachl. u. inhaltl. Richtigkeit eins zu beachten: der Lehrer muß sorgfältig die suggestive Wirkung seiner F.n studieren. In dem Maße, wie es ihm gelingt, diesen Einfluß zu vermindern, kommt er dem Ziel des Unterrichts, den Schüler zu selbständigem Denken zu führen, näher.

Schrifttum: J. B. Seidenberger, in: Roloff, Lex. der Pädagogik II (1913) 18—24, dort weitere Angaben über älteres Schrifttum; E. Martinak, Das Wesen der F., in: Psycholog. u. päd. Abhandlungen (1929) 83—88; J. K. Kreibig, Beiträge zur Psychologie u. Logik der F., in: Archiv für die gesamte Psychologie XXXIII (1914), mit Angabe spezieller Artikel über die F. auf S. 204, auch als Sonderdruck; O. Tumlirz, Das Wesen der F. (1919); H. Fuchs, Betrachtungen über die Unterrichts-F. vom Standpunkt der Philosophie des «Als-Ob», in: Ztschr. für päd. Psychologie u. experimentelle Pädagogik XXIII (1922); W. Kanther, Zur Psychologie des kindl. F.ns (1925); B. Dittrich, Die F. des Kindes u. ihre Bedeutung für die Erzieher (1927); Schlosser, Der F.kasten im Unterricht, in: Praxis der Berufsschule, Jhrg. 7, H. 18, S. 347—349 (1927); R. Penzig, Ernste A.en auf Kinder-F.n. Ein Beitrag zur häusl. Erziehung (1928); D. Katz u. R. Katz, Gespräche mit Kindern (1928); D. Katz, Die F.n des Kindes, in: Bericht über den X. Kongreß für experim. Psychologie (1928); H. Schmidkunz, Das F.n von Kindern Jugendlichen u. Erwachsenen, in: Ztschr. für Hochschulpädagogik, Jhrg. 19 (1928); F. Löw, Die Logik der F., in: Archiv für die gesamte Psychologie LXVI (1928) 357—436; E. Kawohl, Die kindl. F. (1929); W. Schlechtweg, Die F. im arbeitsbetonten Unterricht. Lehrer- u. Schüler-F. (1929).

E. Kawohl.

Frankreich

(Bildungs- u. Erziehungswesen).

A. Wissenschaftliche Pädagogik: Seit eigene päd. Lehrstühle geschaffen sind, hat sich die päd. Literatur in F. bedeutend vermehrt, ohne entfernt an die deutsche heranzukommen. Wir unterscheiden vom Gesichtspunkte der Methode: *Introspektive, physiolog. (Ribot)* u. *experimentelle* Pädagogik *(Binet, Simon, Bourjade)*; vgl. G. Dumas: Traité de psychologie (Paris 1923). — Dem Gegenstande nach: *Polit.* Pädagogik, die das Problem der staatsbürgerl. Erziehung behandelt (*Léon Bourgeois*, der Apostel des Solidaritätsgedankens, *F. Buisson*, unter dessen Leitung das bedeutendste päd. Werk F.s entstanden ist: Nouveau Dictionnaire de pédagogie [Paris 1911], der Historiker *Lavisse*, der Literaturhistoriker *Lanson*). *Moralpädagogik* (*Payot, Lapie, Durkheim, Delvolvé, Compayré*; vgl. P. Frieden, Briefe über französ. Erziehung, in: Pharus, 18. u. 19. Jhrg., 1927 u. 1928).

B. Schulwesen: Für das Verständnis des prakt. Bildungswesens in F. ist wesentlich die Unterscheidung von staatl. u. freien Schulen.

I. Rechtliche Grundlagen: Das rechtl. Verhältnis besteht seit 1904 weiter (vgl. Roloff, Lexikon der Pädagogik II 43). Seit 1925 führen die Katholiken einen systemat. Kampf gegen das Schulgesetz. Sie fordern: Recht der Orden, Unterricht zu erteilen, Beteiligung am Budget (1200 Millionen), Recht für die Freischüler, zwischen öffentl. u. freien Schulen zu wählen, u. das Recht für die kath. Fakultäten, akadem. Grade u. Titel zu verleihen.

Auf gegnerischer Seite (Radikalsozialisten u. Sozialisten) arbeitet man an einer Aufhebung oder weiteren Beschränkung der Unterrichtsfreiheit. Man fordert Abschaffung des einzigen Artikels aus dem Gesetz Falloux 1852, der noch zu Recht besteht, u. nach welchem eine private Volksschule in eine mittlere Lehranstalt umgewandelt werden kann, wenn der Leiter das Baccalauréat besitzt. Ferner liegen vor: ein Projekt, das alle Schüler zwingen soll, wenigstens 3 Jahre in einer staatl. Schule zu verbringen (projet Ponchon), Einführung der Schulräte, die den Einfluß der Eltern einschränken sollen, ein Projekt, das den Eltern u. Geistlichen verbieten soll, gegen die staatl. anerkannten Bücher sowie gegen den Laienunterricht anzukämpfen.

II. Hochschulwesen: Als einzige rechtl. u. administrative Änderung ist das Dekret vom Jahre 1922 zu erwähnen, gemäß welchem eine gewählte Vertretung der Studentenschaft im Universitätsrat zugelassen wird, wenn es sich um Disziplinarfragen handelt. Von der äußern Lage der französ. Hochschule gibt folgende Statistik ein Bild:

Besucherzahl 1925: 37000. Davon 6421 Ausländer (714 Russen, 645 Rumänen, 495 Ägypter, 448 Jugoslawen. 426 Engländer, 369 Chinesen, 358 Amerikaner, 290 Griechen, 273 Polen, 198 Schweizer, 170 Luxemburger, 166 Syrer, 127 Türken, 124 Tschechoslowaken, 105 Bulgaren, 85 Belgier, 83 Spanier, 61 Schweden, 55 Norweger, 50 Ungarn, 42 Kanadier, 38 Japaner, 34 Holländer, 30 Österreicher, 18 Deutsche, 17 Inder, 14 Portugiesen, 7 Finnländer, 6 Irländer). Besucherzahl der einzelnen Universitäten: Paris 23000, Aix-Marseille 1751, Alger 1714, Besançon 490, Bordeaux 3132, Caen 1362, Dijon 529, Grenoble 1200, Lille 1437, Lyon 3253, Montpellier 2213, Nancy 1908, Poitiers 650, Rennes 1150, Straßburg 2819, Toulouse 2663.

Die führende Studentenorganisation ist die «Association générale des étudiants» (Allgemeiner Akademikerverband), die dem deutschen «Allgemeinen Studentenausschuß» entspricht. Gegr. 1883; Organ ist «L'université de Paris» (1928 im 36. Jhrg.). Eigenes Heim: Maison des étudiants (Studentenheim) seit 1910. Ihr Ziel ist

die Verteidigung der stud. Interessen. Diesem ältesten Studentenheim ist 1925 die große «Cité universitaire» zur Seite getreten, gegr. vom Großindustriellen Deutsch de la Meurthe. Gibt vorläufig Unterkunft für 350 Studenten. Der *Geist* der Hochschule ist seit 1914 stark gewandelt. Vorher stand sie unter dem doppelten Einfluß des staatl. anerkannten, das polit. Leben beherrschenden Positivismus u. der deutschen Wissenschaft. Der Positivismus wirkte sich aus in Ablehnung metaphys. Probleme, Beschränkung auf wissenschaftl. Tatsachenforschung u. Vorbereitung auf Prüfungen, endlich im Verzicht auf geistige u. moralische Führung. Der Einfluß der deutschen Wissenschaft bestimmte die Methoden der philosoph. u. philolog. Fakultäten u. verdrängte die literarisch-rhetorische Methode. Seit 1913 wird allgemein gegen diesen doppelten Einfluß gekämpft. Man fordert eine Hochschule, die ihrer nationalen u. moral. Sendung sich bewußt ist. Tatsächlich hat sich seither die Hochschule wieder etwas vom positiv. u. kosmopolit. Geist entfernt. Trotzdem ist der Wille zur internationalen Zusammenarbeit nicht ganz erstorben. Gerade die Germanistik, die in F. immer auf Erkenntnis der polit. u. wirtschaftl. Verhältnisse in germanischen Ländern zielte, erlebte einen neuen Aufschwung. Seit 1928 ist an der Sorbonne neben dem Institut für Hispanistik auch ein solches für Germanistik eröffnet. In Paris bestand bereits die «Société d'études germaniques», deren Organ die «Revue germanique» ist. Bekannte Germanisten in F. sind: Vermeil, Spenlé, Lichtenberger, Andler, Baldensperger, Piquet, Dresch, Vulliod, Bertaux. Die *kath. Hochschulen* haben sich seit Kriegsende stark modernisiert. Nachdem sie jahrzehntelang als Konkurrenzunternehmen zu den staatl. Universitäten sich vornehmlich mit Vorbereitung auf Staatsprüfungen befaßt haben, sind sie nun zu Forschungsinstituten ersten Ranges geworden. So wurde am Institut catholique in Paris das erste Seminar für Experimentalphonetik gegründet; desgleichen ein Institut für Religionsgeschichte, für Revolutionsgeschichte, für volkswirtschaftl. Forschung, für soziale Studien; eigene Kurse für Frauen u. Mädchen; Lehrstühle für Missionswissenschaft (1926).

III. Mittelschule: Die Reform von 1902 ist zum Teil aus innern Krisen, zum Teil aus polit. Gründen rückgängig gemacht worden. Einerseits schrieb man ihr die Schuld am Niedergang der Studien zu, anderseits führten die Nachkriegsjahre zu einer vorübergehenden Machtstellung der konservativen Parteien (bloc national). Es kam zur Reform Bérard (1923), die das latein-griech. Gymnasium wiederherstellte u. Latein u. Griechisch zur Grundlage des gesamten Unterrichts machte.

Die Maiwahlen 1924 brachten eine radikalsozialist. Mehrheit (Herriot), u. das Gesetz Bérard wurde ersetzt durch eine neue Reform (1925), deren Grundidee folgende ist:

Nicht Berufs- u. Spezialbildung, sondern Allgemeinbildung mit Hilfe einerseits der alten Sprachen in der klass. *Sektion A,* mit Latein von VI bis U I u. nach freier Wahl Griechisch von IV bis U I, anderseits mit Hilfe der modernen Sprachen u. Wissenschaften (humanités modernes) in *Sektion B* (Oberrealschule), die Latein u. Griechisch nicht durch neue Lehrstoffe, sondern durch ergänzendes Studium der Muttersprache, der lebenden Sprachen u. der Naturwissenschaften ersetzte.

Weitere Kennzeichen der neuen Reform sind: Streben nach Vereinheitlichung durch Lehrplan u. Methoden, Zusammenarbeit der Fachlehrer in sog. Klassenräten, die zu Beginn des Trimesters stattfinden. Der muttersprachl. Unterricht ist den Schülern beider Sektionen gemeinsam, desgleichen der Unterricht in Geschichte u. lebenden Sprachen. Gegen diese Verschmelzung (amalgame) hat eine allgemeine Protestbewegung eingesetzt (1928). — Die Idee der Selbsttätigkeit findet weitgehende Berücksichtigung: Die Schüler von VI bis IV stehen während $2^1/_2$ Wochenstunden unter Kontrolle der Fachlehrer zwecks Anleitung zu selbständigem Schaffen. Jeder Lehrer führt einen Individualbogen (fiche pédagogique) über die physischen u. psychischen Anlagen des Schülers. — Eine Neuerung bildet auch die Einführung eines Kursus für Kunst- u. Musikgeschichte in III, II u. I, als selbständiges Fach. — Zur Förderung des fremdsprachl. Unterrichts wurde das System der internationalen Schülerkorrespondenz eingeführt. Der *Philosophieunterricht*, $8^1/_2$ Stunden in der classe de philosophie (O I), 3 Stunden in der classe de mathématiques, zielt mehr auf Weckung des Denkens denn auf Studium der Systeme. Auch hier gilt der allgemeine Grundsatz: Nicht Wissen, sondern Können.

IV. Die höhere Mädchenschule ist durch Dekret vom 29. III. 1924 reorganisiert worden im Sinne einer Anpassung an das Knabenlyzeum. Das jetzige Mädchenlyzeum begreift *zwei Sektionen,* eine section baccalauréat, die in 3 Abteilungen, A, latein.-griech., A', latein., B, lateinlose Sektion in 7 Jahren auf die Reifeprüfung vorbereitet, u. eine section diplôme mit 6 Studienjahren (VI bis I), welche auf das sog. diplôme d'enseignement secondaire vorbereitet. Auf Vorschlag des Obersten Unterrichtsrates (Jan. 1928) wird die section diplôme mit der section baccalauréat *B* von II bis zur O I verschmolzen. Die Frage der *Koedukation* ist in F. entschieden. 1922 wurden zum ersten Mal Mädchen zu den oberen Klassen der Knabengymnasien zugelassen; heute gibt es zahlreiche Lyzeen, in denen beide Geschlechter nicht nur in den 3 Volksschulklassen, sondern in allen Klassen zusammen unterrichtet werden.

Seit 1924 sind die Frauen zu allen Agregationsprüfungen zugelassen. Ihre Vorbereitung

dazu geschieht in der Ecole de Sèvres. Seit 1928 müssen alle Kandidatinnen für diese Schule eine Prüfung im Latein bestehen.

V. Volksschule: Von jeher stand die französ. Volksschule unter dem Einfluß polit. Parteien. Die heutige Lehrerschaft ist stark politisch gefärbt. 75000 sind den sozialistischen Gewerkschaften (= C.G.T.) angegliedert; 15000 gehören zur kommunistischen Partei.

Die radikalsozialist. Partei sowie die sozialistische unterstützen den Plan der *Ecole unique* (Einheitsschule), die den Aufstieg von der Volksschule zu allen höheren Schulgattungen ermöglichen soll. Dieses 1926 ausgearbeitete Projekt sieht vor: Unentgeltlichkeit des Unterrichts auf allen Stufen u. Abschaffung der Volksschulklassen der Lyzeen.

Die *Lyzeen* werden eingeteilt in Unter- u. Oberstufen; bei ersteren verschmelzen sich Oberprimärschule u. Lyzeum zu einem nach drei Richtungen hin spezialisierten Unterricht: Allgem. Bildung, Industrie u. Technik, Handel u. Gewerbe. Die Oberstufe hat eine päd. Abteilung, welche das Lehrerseminar ersetzt, eine literar. u. eine wissenschaftl. Abteilung. Jede dieser Abteilungen endigt mit einer Diplomprüfung, die gleiche Berechtigung für alle gibt. — Die Einheitsschule steht augenblicklich ihrer Verwirklichung noch ferne. Inzwischen hat die französ. Volksschule in *Geist* u. *Methode* eine wesentl. Neuorientierung erfahren durch die ministeriellen Verfügungen von 1923. Die Mutterschule hat einen genau umschriebenen Lehrplan erhalten, in dem das Prinzip der *Arbeitsschule* streng durchgeführt ist. Der *Lehrplan* der Volksschule (zusammengestellt u. erörtert in: P. Frieden, Das franz. Bildungswesen, 1927) bringt als neues Fach: Säuglingspflege für Mädchen von 10—13 Jahren. Die Verteilung des Stoffes, die Unterrichtsmethoden, die Vorschriften über Hygiene u. Erziehung atmen den Geist des alten Montaigne u. streben eine ernste Verwirklichung des Arbeitsschulgedankens an: Selbsttätigkeit, Erziehung ist erste Aufgabe, Bildung des Geistes geht über Wissen, Schule u. Leben, Schule u. Nation sollen eng verwachsen, alles Nebensächliche, alles Theoretisieren ist verpönt, der Unterricht soll sich an die örtl. Verhältnisse anpassen, in allen Fächern soll der Werkunterricht zur Geltung kommen.

Das öffentliche Schulwesen Frankreichs.

Lebensjahr
Schuljahr
Universität Hochschule
Höhere Lehrerseminare *Ec. normales supérieures d'enseignement primaire*
Eliteschüler
Reifeprüfung *baccalauréat*
18. Philos.
17. I
16. II
15. III
14. IV
13. V
12. 6 VI
11. 5.
10. 4
9. 3
8. 2
7. 1
6.
5
Gymnasium *Lycée, Collège*
1 Lateinische Sektion *Section A*
2 Moderne Sektion *Section B*
Mädchenlyzeum *Lycées de jeunes filles*
1 Sektion f. Reifeprüfung *Section baccalauréat*
2 S. f. Diplomprüfung *Section Diplôme*
Lehrerseminar *Ec. normale*
Oberprimärschule *Ec. primaire et supérieure*
Höhere Handelsschule *Ec. supérieure de commerce*
Prakt. Handels- u. Industrieschule *Ec. pratique de commerce et d'industrie*
Höhere Berufsschule *Ec. nationale d'arts et métiers*
2 Ergänz.-Kl. *cours complémentaires*
Fortbildungsschulen
nationale- *Ec. nat. professionelles*
gewerbliche- *cours professionels*
Landwirtschaftl. Nationalinstitut *Institut national d'agriculture*
Schulen für Nichtvollsinnige *Ecoles pour arriérés*
Vorbereitungsklassen
Oberkurse
Mittlere Abtlg.
Untere Abtlg.
VOLKSSCHULE *ECOLE PRIMAIRE*
Kinderabteilung der Volksschule
Private Kindergärten
ältere Abtlg. jüngere " Öffentl. Kinderschule
Mutterschule *Ecole maternelle*

VI. Die Fortbildungsschulen finden seit Kriegsende bes. Interesse. Ihre Zahl belief sich 1925 auf 29251. Die Zahl der Teilnehmer betrug 256073 Knaben u. Männer u. 123850 Mädchen u. Frauen.

Als allgem. Tendenz läßt sich der Übergang von der allgem. Bildungsschule zur Berufsschule feststellen. Man unterscheidet: cours d'adultes (Kurse für Erwachsene) u. écoles professionnelles (gewerbliche Fortbildungsschule). Die Schulen der ersten Art werden von Privaten u. Gemeinden unterhalten mit staatl. Unterstützung. 1924 leiteten 37000 Lehrer u. Lehrerinnen 30000 solcher Kurse, die von 345000 Schülern besucht wurden. Nach dem Projekt Daladier (1926) soll der Fortbildungsunterricht obligatorisch werden von 13 bis 18 Jahren. Der techn. u. gewerbl. Unterricht ist durch Gesetz von 1919 neu geregelt worden. Er ist dem Unterrichtsministerium unterstellt. Ein Unterstaatssekretär ersetzt den Minister. Ihm zur Seite steht ein Direktor u. ein oberster Unterrichtsrat. Man unterscheidet 3 Arten von *gewerbl.* Schulen: Nationalschulen (vom Staat unterhalten), Departementalschulen u. Handwerkerschulen (zu Lasten der Gemeinden, der Handelskammern u. der gewerbl. Vereinigungen). Der *Ackerbauunterricht* ist durch Gesetz vom 2. VIII. 1918 neu geregelt worden. Es gibt: Dauerkurse, Fortbildungs- u. Wanderkurse u. Winterkurse. Für die männl. Jugend bestehen: das Nationalinstitut für Ackerbau in Paris, das Nationalinstitut für Forstwissenschaft in Nancy, die Ecole supérieure du Génie rural in Paris (Acker-

bauingenieure), die nationalen Ackerbauschulen u. die prakt. Ackerbauschulen.

Im Dienste der Volkshygiene stehen zahlreiche Gesellschaften, die den Kampf gegen die sozialen Krankheiten (Alkoholismus, Tuberkulose u. venerische Krankheiten) bis in die Schule hinein führen. — Das *Problem* der *Berufsberatung* harrt einer systemat. *Lösung*. 1925 arbeiteten 75 Berufsberatungsstellen, deren Tätigkeit sich auf 30 000 Kinder erstreckte. Die Zahl der *Schulkinos* betrug 1925 2609. — Auf dem Gebiete der *Schülervereine* ist der interessante Versuch der «coopératives scolaires» (Schülergenossenschaften) zu erwähnen, der seit 1900 in F. gemacht wird, um das Genossenschaftswesen auf das Schulleben auszudehnen. Seit 1919 ist der Gedanke vollständig eingebürgert. F. besitzt heute 5000 Schulkooperativen, dazu eine eigene Zeitschrift: «Le Coopérateur scolaire». Die einen bestehen ausschließlich aus Schulkindern, die ihre Genossenschaft selbst leiten. Die andern stehen unter Leitung der Eltern u. Schulbehörden. Ihr Zweck ist: der Schule durch Beiträge Einnahmen zu sichern zur Anschaffung von Kinos usw., dürftige Kinder zu unterstützen, den Gedanken des Genossenschaftswesens zu pflegen, Solidaritäts- u. Verantwortlichkeitsgefühl zu pflegen, Selbstregierung der Schüler zu fördern, Spiele u. Feste zu veranstalten.

Gehälter für Volksschullehrer: 8500 bis 15000 Fr. — *Statistik:* 1925 besuchten 2785600 Schüler die staatl., 700000 die freien Schulen. Die Zahl der Analphabeten betrug 4,7%, d. h. 13058, die weder lesen noch schreiben, 7054, die nur lesen können.

Schrifttum: J. Soleil, Le livre des instituteurs (Paris 1924); C. Richard, L'enseignement en France (Paris 1926); F. Cattier, Les coopératives scolaires (Paris 1928); F. Laue, Das französ. Schulwesen unter bes. Berücks. der höh. Schulen (1926); P. Frieden, Das französ. Bildungswesen (1927, mit ausgedehnter Bibliographie). *P. Frieden*, Diekirch.

Französischer Unterricht.

[F. = Französisch, f. = französisch.]

A. Stellung u. Wert: Frankreich als Führerin der Romania bewahrt bei Berührung u. Vermischung mit Nachbarn den Eigencharakter. In gegenseitiger Befruchtung u. Kulturverbundenheit mit Deutschland hilft es in eigener Form die Kultur hochführen. In Sprache, Glaube u. Recht eigentl. Erbe der latein. Antike. Frankreichs Kultur als die eines sprachl. Volkes kann nur aus Sprache u. Literatur gewürdigt werden. Als gepflegteste Sprache Europas übertrifft sie formal u. inhaltlich Latein. Daher wird sie nur als erste Fremdsprache Höchstleistungen hergeben. Wo Englisch u. F. ringen, ist F. vorzuziehen: 1. wegen seines formalen Bildungswertes, 2. wegen der feingliederigen Aussprache, die durch innere Verschiedenheit vom Deutschen phonetisch das Ohr grundlegend schult, 3. weil die Erledigung der f. Formenlehre u. Syntax mehr Zeit beansprucht als die des Englischen, u. 4. nur so die Wesenserschließung der f. Kultur gleichzeitig mit der engl. erreicht wird. Deshalb hat in *Preußen* weit über die Hälfte der höh. Schulen F. als erste Fremdsprache trotz des aus polit. Gesichtspunkten dagegen geführten Kampfes.

B. Für die männliche Jugend: I. Der Unterricht war in den letzten Jahren Gegenstand einschneidender Reform. Der seit den 80er Jahren tobende Kampf führt die Reform zum Sieg. Die Fremdsprache wird Unterrichtssprache (direkte Methode). Das Frage- u. Antwortspiel in fremder Sprache zeitigt kein besseres Ergebnis; dieses schafft nur der Arbeitsunterricht. Die Kämpfe fanden einen relativen Abschluß in den Preuß. Richtlinien (1924), einem minist. Diktat, das auch in einigen süddeutschen Staaten Aufnahme fand. *Method. Grundpfeiler* sind Arbeitsunterricht, Konzentration u. Kulturkunde. *Zweck* ist im Verein mit Einzelfächern Erziehung zum Deutschtum mit dem deutschen Idealismus (Kant, Fichte, Hegel, Schelling) als Ziel, was jedoch den schlimmsten Weltanschauungsrelativismus zeitigen kann.

II. Lautlehre: Grundbedingung ist eine gute Aussprache. Sie bringt Freude am Lernen u. Erfolg. Methode ist nichts Absolutes. Der Erfolg kann verschiedentlich erreicht werden. Bedingung: Klare Begriffe über Wort- u. Satzton. Der Gegensatz zum Deutschen wird leicht erfaßt durch Nachahmen eines schlecht deutschsprechenden Franzosen, grob gesagt durch Herunterbeißen der einzelnen Silben u. Wörter von einem Ganzen, wobei Bindung u. Satzmelodie klar wird. Peinlichste Beachtung geschlossener u. offener, stimmloser u. stimmhafter Laute. Gesang verwischt leicht diese Feinheiten. Das Grammophon leistet Gutes nur in Verbindung mit einem Lautsprecher, wodurch alle Nebengeräusche ausgeschaltet werden (vgl. Art. Schallplatten in unterrichtl. Verwertung). Lautschrift in pedant. Hand wird gleichsam zu einer weiteren Fremdsprache. Wird die Schreibart in einigen Regeln festgelegt u. in Wortanalyse nach Silben geübt, so kann sie auf Einzelfälle beschränkt werden (vgl. G. Le Roy, Grammaire de la diction française, 1912). Techn. Hilfsmittel: Hinweis auf Mundstellung, Haltung der Mundwinkel, bes. bei f. u (ou); Bilder dazu bei J. Rousselot, Précis de prononciation française (1903); Festlegung der Zunge durch Blick auf den Spiegel ist unbedingt erforderlich. Einprägung der Laute im Satz durch Zwiegespräch ist fördernder als schwer zu kontrollierendes Chorsprechen. Lautlehre ist für alle Schulgattungen dieselbe.

III. Die Grammatik soll induktiv, d. h. im Arbeitsunterricht gewonnen werden. Klassenstärke, Stundenzahl stehen entgegen. Zu Grammatikwiederholungen auf der Oberstufe (Gymn. ausgenommen) mögen zum Arbeitsunterricht

eingerichtete Bücher wie «Morceaux choisis» von Boek u. Zorn (1928) die Erarbeitung erleichtern. Vergleichende u. histor. Grammatik kann zur Stilbildung benützt werden. Regeln haben strengste Einfachheit zu erstreben u. sind von Anfang an in f. Sprache zu erläutern. Wo zur Einübung das Deutsche nötig ist, stelle man die Fragen indirekt, um zu selbsttätigem Denken anzuregen. Eine Fülle guter Beispiele im Sinne des Arbeitsunterrichts bieten der 2. u. 3. Bd. von: G. Schmidt, Lehrb. der f. Sprache für höh. Lehranstalten (II [3]1927, III [4]1929). Die erarbeitete Regel haftet. Grammat. Analysen kleiner Stücke als Hausarbeit, die nach gemeinsamer Korrektur in ein Grammatikheft unter bestimmten Stichwörtern einzutragen sind, nützen sehr, eignen sich auch für stilist. Musterbeispiele auf der Oberstufe. Grammat. Ausnahmen sind Ballast. So wird in bescheidenem Maße geleistet, was die Richtlinien als Regel fordern. Jeder Schüler hat ein Heft, in das er seine Lieblingsfehler einträgt; dieses Heft liegt auch vor ihm bei Sprechübungen. An guten Grammatiken ist kein Mangel: Engwer-Lerch (1928), Grund-Neumann (1928), Gall-Kämmerer-Stehling (1928), Strohmeyer (1915 ff.). Übersetzungen ins F.e werden oft verworfen. Sie sind aber gut, wenn sie nach gründl. Vorbereitung durch Frage u. Antwort in f. Sprache gemacht werden. Wörternachschlagen ist dabei zu vermeiden; sie müssen ein langsames Sprechen sein. Dann sind auch die schriftl. Arbeiten keine Quälerei. Das einzuhaltende Maß ist den einzelnen Schulgattungen durch ihre Stundenzahl bestimmt.

IV. Lektüre als Mittelpunkt des Unterrichts soll erreicht werden durch Konzentration, d. h. Zusammenschluß der gebotenen Einzelvorstellungen, Hinbeziehung aller Fächer auf eine Idee bei kulturkundl. Durchleuchtung. Dadurch Schaffung des deutschen Menschen. Die Richtlinien, oft sich selbst widersprechend, geben das Ziel selbst wieder auf u. beschränken sich auf Höhen- u. Knotenpunkte. Die Kenntnis f. Wesens soll nun durch Vergleiche mit dem deutschen zur Bildung des deutschen Menschen helfen. Worin das Wesen dieses deutschen Menschen besteht, ist nicht gesagt. Der Hinweis auf den deutschen Idealismus, auf «deutsche Weltanschauung» gibt Fingerzeige. H. Richert (s. d.), der Verfasser der preuß. Richtlinien, läßt aber in seinem von Relativismus triefenden Buch «Weltanschauung» die Katze aus dem Sack, wo er für eine Einheitsreligion plädiert. Jedoch ist Weltanschauung weder Relativismus noch Chauvinismus, der eine Folge jener Kulturkunde sein muß, die statt aus immanenter Kritik aus dem Vergleichen lebt.

Als Beweis für die Möglichkeit solch chauvinist. Einstellung diene ein Vergleich Graberts (Verhandlungen der 56. Versammlung deutscher Philologen): der pathetisch-rhetorischen, satirisch-ironischen, gesellschaftlich-lehrhaften Lebenshaltung u. dem anmutigen Stil der Franzosen stehe auf deutscher Seite gegenüber der Sinn für bescheidene Zurückhaltung u. Ehrfurcht, für Humor, die Vorliebe für sich zu sein, die Schlichtheit u. Natürlichkeit.

Daher die Warnungen von Männern wie Voretzsch, L. Schücking u. bes. Litt. Schücking fordert statt Kulturkunde soziol. Betrachtungsweise (N. Sprachen, 1927), die ich schon 1925 (F. Schneider, Kath. Kulturgut) der Kulturkunde entgegenstellte, wodurch dem Unterricht der wissenschaftl. Geist gewahrt bleibt. — Durch arbeitsunterrichtl. Erarbeitung des Lektürestoffes in f. Sprache wird nicht nur die Grammatik wiederholt; es erledigt sich auch die Übersetzung ins Deutsche, die meist einer Verblassung des Inhalts gleichkommt u. der Sprachkenntnis nichts nützt. Die Vorbereitung, das Aufsuchen der unbekannten Wörter hat in einem rein f. Wörterbuch zu geschehen, etwa Larousse illustré. Dadurch erfährt der Wortschatz beträchtl. Bereicherung, u. dem Studium der Synonyma, einem der wesentlichsten Punkte der Stilistik, ist damit genügt. Die von den Verlagen beigegebenen Wörterheftchen schaffen nur Verwirrung. So aber ist der Gewinn ein vielfacher: Wortkenntnis, Schärfung des Geistes in der Begriffsbestimmung, Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten. Der Lesestoff selbst hat schön zu sein. Er regelt sich auf der Unterstufe durch das Lehrbuch, um von IV ab zur freien Lektüre sich zu erweitern. Für dieses Alter sind bes. Nacherzählungen f. Heldengedichte, wie Rolands- u. Graalssage, geeignet in Fassung von G. Paris; Märchen, Anekdoten im Lehrbuchanhang; Novellen von Bazin, Mérimée, France, Jammes. Für diese Stufe eignen sich auch leichte Lustspiele u. einige Fabeln. Gedichte sollten in Nachdichtungen vorgetragen werden, damit dem Schüler zum Bewußtsein kommt, daß er keine Prosa vor sich hat. Für *Unter-* u. *Mittelstufe* empfehlen sich Gedichte mehr balladenhafter Art, da reine Lyrik reifere Menschen verlangt. Als Muster der Behandlungsart sei genannt: A. Souché, Le livre du maître pour la récitation française au cours élementaire (1925). Neben humorist. Texten, wie Daudets Tartarin, lese man leichte hist. Stücke. Der *Oberstufe* ist eine systemat. Literaturbehandlung vorbehalten. Die Vermittlung der Geistesstruktur erfolgt nach Jahrh.en, soweit dies möglich ist. Das klass. Drama bietet große Schwierigkeiten, ist daher auf wenige Stücke zu beschränken, um das moderne Drama zu Wort kommen zu lassen. Molière, Moralisten, Briefliteratur. An Montesquieu, Rousseau zeige man die Entwicklung des Naturrechts. Von Voltaire kein Drama, sondern geschichtl. Texte; man lese die großen Theologen, die nicht übersehen werden dürfen, bei einer Kultur, die der kath. Kirche Typisches verdankt. Jos. de Maistre u. Bonald. Die Symbo-

listen usw. Sog. kulturkundl. Lesebücher wie Hengesbach, Literaturgeschichten (Weidmann) zur Vertiefung u. Erweiterung. Schriftl. Arbeiten erfüllen als Niederschriften ihre Aufgabe; daneben Verarbeitung von Prosatexten in Dialoge.

Die verschiedenen Schulgattungen verteilen den Stoff nach der ihnen zur Verfügung stehenden Stundenzahl. Bei *Handelsschulen* gibt es kaum Tradition in der Methode, es sei denn die des gebrauchten Lehrbuchs. In Klassen ohne fremdsprachl. Vorkenntnisse wird in 2 Jahren bei 5 Stunden wöchentl. formal U III erreicht. In Klassen mit Vorbildung sind Volksschüler aus Sprachklassen. Der Abschluß der 2jähr. Handelsschule berechtigt sie nicht zum Zeugnis der O II-Reife, das aber Schülern mit erledigtem 4. Jahr einer höheren Schule nach absolvierter Handelsschule erteilt wird. Ziel der *Höheren Handelsschule* ist Beherrschung kaufm. Korrespondenz einfacherer Bedürfnisse. Schriftl. Arbeiten über Geschäftsvorfälle nach kurzen Angaben.

Die *Oberhandelsschule* vermittelt Schülern mit O II-Reife geograph., industrielle u. kulturelle Kenntnisse an Hand des Lehrbuchs u. durch einige Lektüre moderner Texte. Bei 3 Stunden wöchentlich Anfertigung schwieriger Geschäftsbriefe. Leçons de choses zu Sprechübungen.

C. Für die weibl. Jugend: Seit alters her erwuchs bei uns organisch das Studium des F.en. Höhepunkte: 11., 12., 13., 17., 18. Jahrh.; ganz unterbunden war es auch in den übrigen Jahrh.en nicht. Oft waren Frauen Trägerinnen f. Kultureinflüsse (Adelheid u. Gisela v. Burgund, Agnes v. Poitiers u. a.). Wir führen die Tradition an unsern Schulen fort. An den *höheren Mädchenschulen* alten Stils wurde es von der VII ab genommen. Bei der Vielgestaltigkeit des *heutigen Mädchenschulwesens* nimmt es in den einzelnen Lehrplänen eine ganz verschiedene Stellung ein. Bei der gegenwärtigen Einrichtung kann das Englische als erste Fremdsprache in VI eingesetzt werden, dann beginnt das F.e in U III; in realgymnasialen Studienanstalten kann es als 3. Fremdsprache ab U II genommen werden.

Stundentafel für das F.e, a) als 1., b) als 2. Fremdsprache: *Lyzeum* a) b) VI^{6}, V^{5}, IV^{5}, U III$^{4}_{4}$, O III$^{3}_{4}$, U II$^{4}_{4}$. VI—IV des Lyzeums ist der Unterbau für die folgenden Anstalten: *Oberlyzeum* — mit *Oberrealschulrichtung* — *Oberlyzeum* mit *realgymn. Richtung:* a) b) O II$^{4,3,4}_{4,3,3}$, U I$^{4,3,4}_{4,3,3}$, O I$^{4,3,4}_{4,3,3}$. *Realgymnasiale-gymnasiale Studienanstalt:* a) b) U III^{4,3}, O III^{4,3}, U II$^{3,2}_{4}$, O II$^{3,2}_{4}$, U I$^{3,2}_{4}$, O I$^{3,2}_{4}$. *Aufbauschule* (mit dem Ziel der Deutschen Oberschule), Unterbau Volksschule: a) b) U III$_{7}$, O III^{7}, U II$^{5}_{5}$, O II$^{4}_{4}$, U I$^{4}_{4}$, O I$^{4}_{4}$. *Aufbauschule* (mit dem Ziel der Oberrealschule): a) b) U III^{7}, O III^{7}, U II$^{5}_{5}$, O II$^{4}_{4}$, U I$^{4}_{4}$, O I$^{4}_{4}$.

I. Methoden: 1. Die *synthetisch-konstruktive Methode*, die von der Auffassung ausgeht, die Sprache sei ein wunderbarer Mechanismus, den man auseinandernehmen u. nach bestimmten Regeln wieder aufbauen kann; 2. die *analytisch-imitative*, die den fremdsprachl. Text zu Grunde legt; 3. die *genetische*, die auf der histor. Sprachwissenschaft fußt; 4. die Methode der *unmittelbaren Verknüpfung der Sprach-* u. *Sachvorstellungen* in zusammengehörigen Wortgruppen (Gouin); 5. die *Reformmethode* der 80er Jahre, die als wesentlich Neues darauf hinwies, daß die Sprache aus Lauten bestehe. Sie trat für ausschließl. Benützung der f. Sprache im Unterricht ein. Ihr Ziel: Sprechfertigkeit, konnte eine um geistige Güter ringende Zeit nicht befriedigen.

Heute erstreben wir an der höheren Schule als *Ziel*, die Schülerinnen auf Grund einer allseitig gefestigten *Sprachkenntnis* durch das *Schrifttum* einzuführen in die *Kultur- u. Geisteswelt* des fremden Volkes (Preuß. Richtl. I 113).

II. Im Anfangsunterricht gehen wir von der f. Lautlehre *(Phonetik)* u. der Wort- u. Satzmelodie *(Intonation)* aus. Wir sprechen den Schülerinnen f. Laute vor — straffe Artikulation ist für das F.e charakteristisch — u. verhelfen ihnen zur Nachbildung, wobei wir Erklärung u. lautl. Umschrift (Lauttafel) zu Hilfe nehmen. Zur Unterstützung unserer Stimme u. zur Erzielung eines gleichmäßigen Eindrucks bei Wiederholungen ist es praktisch, das Grammophon heranzuziehen (s. Art. Schallplatten). Für Mädchenklassen kommen aber nur f. Platten mit Frauenstimmen in Frage (Doëgensche Platten, Lauthalter). Bei der Behandlung der f. Laute ist gleich auf die Intonation zu achten. Sie ist entsprechend dem analyt. Charakter der f. Sprache crescendo, entsprechend der f. Vorliebe für Ebenmaß gleichschwebender als die deutsche. Mit Gesängen ist im Anfangsunterricht vorsichtig zu verfahren, da das Singen eine besondere Lautgebung verlangt.

III. Die Grammatik hat, sobald die Schülerinnen zu schwierigeren Sätzen kommen, einzusetzen, also schon im ersten Jahr. Sie wird auf der Unterstufe mechanisch-imitativ, aber auch schon beschreibend-vergleichend behandelt, wozu auf der Mittel- u. Oberstufe die psycholog.-histor. Betrachtungsweise kommt. Die Behandlung geschieht in deutscher Sprache u. knüpft an Beispiele, möglichst aus dem Lesestoff, an. Zu Übertragungen in das F.e, wie sie im Leben gefordert werden (Briefe, Zeitungsnachrichten usw.), ist gründl. Kenntnis der f. Grammatik erforderlich; das Sprachgefühl, dem die Mädchen gerne folgen, ist bei der fremden Sprache unzuverlässig. Diese Übersetzungen werden bei nicht pedant. Behandlung schon auf der Unterstufe zur f. u. zur deutschen *Stilistik* führen. Da die f. Sprache organisch wie eine ausländische Pflanze im heimischen Garten in das kindl. Geistesleben hineinwachsen soll, ist darauf zu achten, daß von Anfang an wertvolles f. Kulturgut an die Schüler herangebracht werde.

IV. Lektüre: Psychologisch-kulturelle Erwägungen bestimmen die Auswahl des Übungsbuches u. von U III bzw. von O III, O II ab die *Lektüre*. Neben Berücksichtigung des Alters

die des Geschlechtes. Bei Mädchen in Unter- u. Mittelstufe aus dem Stoffkreis des häuslichen u. seelischen Lebens (Volksmärchen sind bei ihnen nicht angebracht); Frauengestalten auf allen Stufen. Für die Behandlung sind psycholog.-ästhet. Gesichtspunkte maßgebend. Der f. Gehalt wird als geschlossenes Ganzes durch Vorlesen oder Vortrag geboten, nachdem die Hauptschwierigkeiten des Verstehens vorweggenommen sind. Dann gemeinsames Erarbeiten des Stoffes durch Besprechung in f. Sprache (soweit die Gründlichkeit der Behandlung nicht leidet) durch formale Umwandlungen, gelegentl. Aufführungen u. durch teilweise Übertragung in die Muttersprache. Auf die letztere Arbeit möchten wir heute nicht mehr verzichten. Sie ist der Prüfstein des Verständnisses, bietet Gelegenheit zur stilist. Schulung im Deutschen u. F.en, ist fürs spätere Leben notwendig, das ja von den Schülerinnen Übersetzungen verlangt u. eine reiche Übersetzungsliteratur an sie heranbringt. Für die f. Kulturkunde können die Radiovorträge fruchtbar gemacht werden. Aus der Lektüre ergibt sich die Bereicherung des *Wortschatzes*. Von mechanischem Aufschreiben u. Auswendiglernen der Wörter ist abzuraten. Auf Grund der Assoziationsgesetze kommt die Klasse zu Wortgruppen u. Wortzusammenhängen, die bei den jüngeren Mädchen meist in weibl. Lebenskreise hineinführen. Die *schriftl. Arbeiten* erwachsen als Umwandlungen, freie Nacherzählungen aus der Lektüre u. dem Unterhaltungsstoff, sind freie Übertragungen deutscher Texte ins F.e, gelegentlich grammat. Übungen u. zur stilist.-akust. Schulung Diktate, bes. freie Diktate, bei denen die Schülerinnen das Recht haben, die Satzform, nicht den Sinn, zu verändern, wenn ihnen die gegebene Form Schwierigkeiten macht. Die Arbeiten müssen nach psycholog. Gesichtspunkten ausgewählt werden.

V. An einzelnen Schultypen: Die 2jährige *Frauenschule*, die auf dem Lyzeum aufbaut, hat eine Fremdsprache nach Wahl. Die 2 Wochenstunden dienen der Erweiterung kulturkundl. Bildung. Die Lektüre berücksichtigt die sozialen, wirtschaftl., psycholog. Belange. Das Ziel der Mädchen-*Mittelschule* ist das der höheren Schulen in prakt. Beschränkung.

Lehrplan: a) b) VI^{6}, V^{4-5}, IV^{4-5}_{3-5}, III^{3-5}_{3-5}, II^{3-5}_{3-5}, I^{3-5}_{3-5}.

An den meisten *Berufsschulen* wird *kein* F. getrieben; nur in einigen größeren Städten ist es auf Wunsch eingeführt worden. Unter den *Fachschulen* kommen für die fremden Sprachen bes. die Handelsschulen in Frage. In der 2jähr. *Handelsschule*, die auf der Volksschule aufbaut, wird die Wahl der Fremdsprache durch die örtl. Verhältnisse bestimmt (6 Stunden). Der Unterricht ist auf die Praxis zugeschnitten. Ausgangspunkt aller Belehrungen ist der kaufm. Betrieb, doch versucht man heute, ausgehend vom wirtschaftl. Leben, in sehr bescheidenem Rahmen Anteilnahme für die f. Kultur zu wecken. In der 2jährigen *Höheren Handelsschule*, die sich an das Lyzeum anschließt, ist das F.e mit 3—4 Stunden vertreten. Der Unterricht gliedert sich in Handelskorrespondenz, Lektüre, Konversation u. Grammatik. Entsprechend dem Ziel liegt der Schwerpunkt in der kaufm. Praxis u. in der Behandlung des f. Wirtschaftslebens, doch geht der Kulturunterricht, der an passende Lektüre anknüpft, darüber hinaus. Diese Bildungserweiterung findet entgegen dem früheren mechan. Betrieb bes. bei Mädchen großen Anklang.

Der organ. Unterricht des F.en in allen Schulgattungen erfordert vom Unterrichtenden Kenntnis der jugendl. Psyche u. ein inneres Verhältnis zur f. Sprache u. Kultur. Er muß Frankreich kulturell erlebt haben; gründl. Beschäftigung mit f. Kulturgut, Auslandsreisen sind für ihn unerläßlich. (S. auch die Art. Fremdsprachl. Unterricht u. Engl. Unterricht.)

Schrifttum: D. Behrens, Beiträge zu einer Geschichte der f. Sprache, in: Ztschr. für f. Sprache u. Lit., Bd. XLV; Fr. Beyer, Phonetik für Lehrer u. Studierende (1916); P. Mentzerath, Beiheft zur f. Lauttafel (1926); H. Michaelis et P. Passy, Dictionnaire phonétique de la langue fr. (1914); K. Quiehl, F. Aussprache u. Sprachfertigkeit (1921); H. Klinghardt u. M. de Fourmestraux, F. Intonationsübungen für Lehrer u. Studierende (1911); Ch. Bally, Traité de stilistique française (I [2]1921, II [2]1919); F. Brunot, La Pensée et la Langue (Paris 1927); W. Meyer-Lübke, Histor. Grammatik der f. Sprache (1908); L. Spitzer, Stilstudien ([2]1928); H. Strohmeyer, F. Unterrichtswerk (1915 f.); K. Voßler, Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprache ([2]1921); Ph. Aronstein, Methodik des neusprachl. Unterrichts ([2]1926); A. Krüper, Die arbeitsunterrichtl. Ausgestaltung des neusprachl. Unterrichts (1925); W. Münch, Didaktik u. Methodik des f. Unterrichts ([4]1919); E. Otto, Methodik u. Didaktik des neusprachl. Unterrichts ([2 u. 3]1925); H. Platz, Deutschland u. Frankreich (1930); J. Schmidt, Methodik des f. Unterrichts (1928, = Ztschr. für f. Sprache u. Literatur, Suppl.-H. 12); E. Schoen, Sinn u. Form einer Kulturkunde im f. Unterricht der höheren Schule (1925); Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens (2 Bde., [6]1927); K. Ott, Die höhere Schule (1924); Handbücher der Auslandskunde, Bd. 3: Frankreichkunde, Tl. I u. II (1928/30); K. Bosch, Kath. Kulturgut im f. Unterricht (gibt Beispiele für soziol. Behandlung des Lesestoffes u. einen Kanon), in: F. Schneider, Kath. Kulturgut (1925). — *Zeitschriften:* Ztschr. für f. u. engl. Unterricht (Breslau); Die neueren Sprachen (Marburg); Schule u. Wissenschaft (Braunschweig); Neuphilolog. Monatsschrift (Leipzig). A u. B: *K. Bosch.* C: *M. Beermann.*

Frauenbewegung u. Frauenfragen.

[F. = Frau.]

I. Grundsätzliches: Das Wesen der F.enbewegung liegt beschlossen in den Bestrebungen der F. um die Bewertung ihres persönl. Seins, um die Sicherung ihres Lebensrechtes u.

um die Auswirkung ihrer F.en- u. Menschheitsaufgabe in Familie, Volk u. Staat. Ihr liegt die Absicht zu Grunde, der F. den Zugang zu voller menschl. Entfaltung u. Wirksamkeit zu eröffnen. Sie erhebt den Anspruch, ihr schaffenden Anteil an der Gestaltung des Wirtschafts- u. Berufslebens, der Wissenschaft u. der Kultur zu sichern. Das hat zur Voraussetzung die *Befähigung* u. *Ertüchtigung* der F. in allen Bereichen des Könnens, des Geistes u. der Seele. So wird die F.enbewegung, indem sie sich in erster Linie an die F. wendet, *F.enbildungsbewegung*.

Es ist nicht zu verkennen, daß F.engeist u. F.enkraft im Laufe der Geschichte nicht immer zu ihrer letzten Auswirkung gelangt sind, daß in der F. umfassendere Möglichkeiten der Betätigung ruhen, als bisher zu Tage getreten sind. Hier setzt die F.enbewegung ein. Sie sieht die Kulturaufgabe der F. in einer neuen Vielgestaltigkeit u. unter größerer Verpflichtung. Wenn man bedenkt, welche tiefgründige Sendung die F. als Gattin u. Mutter, als Erzieherin u. Pflegerin, in Familie, in privater u. öffentl. Fürsorge, im Anstaltsleben zu erfüllen hat, so liegt alle Veranlassung vor, diese Berufung sorgfältiger vorzubereiten, zu vertiefen u. auszuweiten. In der Hand der F. ruht im wesentlichen die *Formung* u. *Bereitung* von Kind u. Jugend für ihre Menschheitsaufgabe. Sie pflanzt, hegt u. pflegt die Lebensenergien der jungen Generation. Sie kann sich in dieser Verpflichtung heute nicht mehr allein auf ihre angeborene mütterl. Erweckungsfähigkeit berufen; sie wird in sich selbst bewußte religiöse, sittl., bildnerische Kräfte entwickeln u. entfalten müssen; denn bilden u. formen kann nur der von innenher Gebildete (vgl. Art. Familienpädagogik u. häusl. Erziehung).

Eine *andere* wesentl. Kulturaufgabe der F. liegt darin, die *Verbindung von Mensch zu Mensch* anzuknüpfen u. zu beseelen. Sie hält die Familie zusammen; sie erbaut Haus u. Heim in seiner bewahrenden u. wärmenden Macht; sie schafft u. gestaltet die Geselligkeit; sie prägt Formen des Umgangs im privaten u. öffentl. Leben. Sie hätte die Möglichkeit, ihre verbindende Kraft im sozialen Leben der Gegenwart stärker zum Durchbruch zu bringen. Um diesen menschenverbindenden Einfluß in unserem zerklüfteten Volkstum voll ausüben zu können, bedarf sie eines starken Bildungswillens u. einer klaren Kenntnis der Lebensbedürfnisse des Volkes u. seiner Kultur.

Eine *dritte* Forderung an die F. ist die, das Kulturwerk u. Kulturgut der Zukunft durch ihr *F.entum* zu *bereichern* u. zu *erweitern*. Sie ist durch ihre Intuition u. starke Empfänglichkeit für menschlich-persönl. Geschehnisse in der Lage, Volkstum in Leben u. Wirken von der Seele her zu fassen u. zu deuten. Sie ist im wesentlichen Gestalterin der Volkssitte u. beratende Hüterin des Volksgutes. Sie vermag Dichtung nacherzählend neu zu empfangen u. weiterzugeben. Es ist zu erwarten, daß das religiöse Leben, die Politik, das Gesellschaftsleben, die Wissenschaft u. Kunst durch die F. in bedeutsamer Weise bereichert werden, wenn sie durch gründl. Bildung zu einer leichteren Ausdrucksfähigkeit u. größeren Gestaltungskraft gelangt ist.

Von diesen Hoffnungen waren die *Führerinnen* der F.enbewegung erfüllt, die, ihrer Zeit voraneilend, klaren Geistes u. energischen Willens die Aufgabe der Erziehung der F. in die Hand nahmen. Ihr Werk ist es, über die Einzelforderung hinweg die große Gemeinschaft unerfüllter u. gehemmter F.en zu erweiterter u. beglückender Tätigkeit hingelenkt, ihnen die Wege geebnet, ihnen alle Möglichkeiten grundlegender Bildung erschlossen zu haben. Durch diese Tat haben sie nicht nur die F., sondern das Volk überhaupt auf einen höh. Kulturzustand erhoben.

II. Geschichtliches: Während das Altertum nur der F. der führenden Schicht eine dem Manne entsprechende Stellung zuerkannte, hat das Christentum grundsätzlich die seel. u. sittl. Gleichberechtigung von Mann u. F. vertreten. Urchristentum u. Mittelalter haben dem F.entum im allgemeinen die ihrer Zeit gemäße Auswirkung gewährt. Die durch Humanismus u. Renaissance verursachte Trennung von Wissenschaft u. Leben, Kultur u. Volk entzog die im Mutterberuf erfüllte F. der allgemeinen Geistesentwicklung. Hervorragende F.en der Romantik errangen im 19. Jahrh. wieder ihren Anteil an der Ideenbewegung der Zeit. Ihr Leben u. Denken wie das durch die französ. Revolution gestaltete demokrat. Ideal von der Freiheit u. die klass. Idee von der Vollendung der Persönlichkeit waren der geistige Boden für die eigentl. F.enbewegung; ihre Geburtsstunde fiel in das Jahr 1848. Mit der *Forderung geistiger seel. Gleichbewertung* verbanden führende F.en, wie *Henriette Goldschmidt* u. *Luise Otto Peters*, den eindringlichen Ruf nach *Sicherung, Ausbau u. Würdigung der F.enarbeit*, die durch die Entwicklung Deutschlands zum Industriestaat notwendig eine Erweiterung u. Wandlung erfahren mußte. Bes. Aufmerksamkeit widmeten sie der Berufslage der Arbeiterinnen, die in den 90er Jahren in *E. Gnauck-Kühne* (s. d.) einen wirksamen Anwalt fanden. Die durch die Arbeiterinnenfrage eingeleitete *soziale F.enbewegung* nahm zu Anfang des 20. Jahrh.s konkrete Formen an u. führte 1905 u. 1908 zur Begründung der »*Sozialen F.enschulen*« (s. Art. Wohlfahrtsschulen u. Soziale F.enschulen) durch *Alice Salomon* u. somit zur Ausgestaltung des neuen F.enberufs der *Wohlfahrtspflegerin* (s. Art. Wohlfahrtspflege u. Wohlfahrtspflegerin). Schon 1887 setzte unter der Führung *H. Langes* (s. d.) die *Mädchenbildungsbewegung* ein, die große Widerstände im alten Staate auslöste, aber mit einem Siege endete. Wir verdanken ihr in Deutschland 1894 die erste wissenschaftl. Prüfung der Lehrerinnen, 1893 das erste Mädchengymnasium, 1901 die erste Studentin an deutschen Universitäten, 1908 die allgem. Zulassung der F. zum akadem. Studium, 1918 die Ge-

nehmigung der Privatdozentur für F.en. Österreich besaß schon vor 1893 ein Mädchengymnasium u. wohl schon vor 1901 Studentinnen. An ind. Universitäten studierten F.en schon 1884 u. erlangten die gleiche Berechtigung mit den Männern. Bes. Verdienste erwarb sich die F.enbewegung für die Ausgestaltung der *Hausfrauenarbeit* u. *Hausfrauenbildung*. *H. Schrader-Breymann* u. *H. Heyl* stellten die umfassende Bedeutung des Hausfrauen- u. Mutterberufs für Volkswirtschaft u. Kultur heraus. Sie schufen in den Kindergärtnerinnen- u. Jugendleiterinnen-Seminaren (s. d.), in den Haushaltungs- u. gewerbl. Berufsschulen (s. jeweils d.) hervorragende Ausbildungsstätten für Mutter- u. Jugendbildnerinnen. Der aus diesen Bestrebungen herausgewachsene *Verband deutscher Hausfrauen* u. der *Reichsverband landwirtschaftl. Hausfrauenvereine* — heute ein Kartell — sicherten sich wirkungsvolle Vertretung im Reichswirtschaftsrat. Gleichzeitig erweiterte sich die F.enberufsbewegung zum Ausbau der weibl. Berufsorganisationen (Verband der deutschen Reichspost- u. Telegraphen-Beamtinnen, Verband der weibl. Büro- u. Handelsangestellten; Bund deutscher Akademikerinnen usw.). Durch *Jos. Levy-Rathenau* wurde das F.enberufsamt begründet. Ende der 90er Jahre setzen die *F.enbestrebungen für Sittlichkeit u. Sexualethik* ein. *Anna Pappritz* bekämpfte, orientiert an den Bemühungen der engl. u. amerikan. F.en, Reglementierung u. Prostitution u. rief die F.en zur Abwehr gegen die soziale Schmach auf. Andere F.engruppen vertreten die Rechte der unehel. Mütter u. Kinder (Deutscher Bund für Mutterschutz) u. bemühten sich um die Ehegesetzgebung u. den Schutz des keimenden Lebens. Der Kampf der F. um staatsbürgerl. Rechte setzte bereits in den Anfängen der F.enbewegung ein. Er war mit der Forderung nach F.enarbeit u. F.enbildung eng verbunden. Doch wurden die Ansprüche auf F.en-Wahlrecht zunächst nur von einer kleineren Gruppe links gerichteter F.en, wie *Minna Cauer, Anita Augspurg*, vertreten, die sich 1894 von der Hauptbewegung trennten. Sie schlossen sich dem internationalen « *Weltbund für F.enstimmrecht* » an, dem in späterer Entwicklung (Vereinsgesetz 1908) auch Vertreterinnen des bürgerl. u. konfessionellen F.enbundes beitraten. So waren die F.en für ihre polit. Tätigkeit durch die F.enbewegung vorbereitet, als ihnen die RVerf. 1919 unerwartet schnell das aktive u. passive Wahlrecht zugestand.

III. Frauenbewegung in der Gegenwart: 1. Allgemeine Entwicklung. Innerhalb eines Zeitraumes von 70 Jahren hat sich die Lage u. seelische Struktur der F. durchgreifend geändert. Die F.enbewegung ist ein wesentl. Faktor in der gewaltigen Wandlung der Kultur, eng verbunden mit dem Übergang in das Zeitalter der Technik, der Organisation u. der Arbeiterbewegung. Sie hat bewußt u. unbewußt die F. auf die große Wende eingestellt, die im 20. Jahrh. durch den Weltkrieg einsetzte. Heute haben wir als Frucht der F.enbewegung ein ausgedehntes, hochentwickeltes F.enbildungswesen, freien Zugang zur Universität u. zu allen Berufen. Wir sehen die F. als Polizeibeamtin, als Ärztin, Richter; sie wirkt in Reichs- u. Landvertretung, steht in öffentl. Ämtern, so daß das Ziel der F.enbewegung erfüllt zu sein scheint. Daß sie heute in unverminderter Kraft besteht, erweist, daß ihr letzter Sinn nicht Kampf um Menschen- u. F.enrechte ist, sondern vollwertige Erziehung u. Bildung u. lebendige Wirkkraft der F. für Volk u. Staat bedeutet. *H. Lange* sagt daher mit Recht, daß wir nicht am Ende, sondern am Anfang der F.enbewegung stehen. — Wie tief die F.enbewegung mit ihrem Rufe nach gründl., erweiterter Bildung u. umfassenderer Tätigkeit der F. gerade den christl. Forderungen entspricht, erweist die Tatsache, daß die weibl. Ordensgenossenschaften der kath. Kirche die Bildungsaufgaben der weibl. Jugend u. die caritative u. soziale Betätigung längst aufgegriffen hatten, bevor eine F.enbewegung im engeren Sinne des Wortes bestand. Wir können hier die ersten grundlegenden Ansätze zu einer F.enbewegung im erweiterten Sinne erkennen. Es war nur eine zeitgemäße u. bedeutsame Auswirkung der christl. Bildungsidee, wenn 1899 auf Anregung von Kardinal *Kopp* u. unter Leitung von Prof. *J. Mausbach* (s. d.) in Münster i. W. eine akadem. Bildungsanstalt für Ordensschwestern u. Lehrerinnen errichtet wurde, u. wenn heute Ordensfrauen verschiedenster Genossenschaften ohne Schwierigkeit die Universität besuchen, ihre Staatsprüfungen ablegen u. das kath. Mädchenbildungswesen in die Hand nehmen. Die privaten Mädchenschulen der Ordensfrauen stellen einen bedeutsamen Faktor der heutigen Mädchenerziehung dar. Alle Arten von Schulen, von der Volksschule bis zum Realgymnasium u. der F.enoberschule, wurden von ihnen aufgegriffen u. zu beachtenswerter Höhe geführt. Die soziale Wirksamkeit dieser Genossenschaften erstreckt sich vor allem auf die Anstaltserziehung der Waisen, Verwahrlosten u. Anomalen; diese liegt im Rheinland, Westfalen, Süddeutschland fast durchweg in der Hand kath. Ordensfrauen, im evang. Deutschland bei den Diakonissen. (Vgl. Art. Ordensschulen.)

Von großer Bedeutung ist es, daß die F.en nicht nur Trägerinnen u. Schülerinnen der Ausbildungsstätten für die heranwachsende F.engeneration sind, sondern auch in der Ausgestaltung des Mädchenbildungswesens an führender Stelle tätig sind. So wirken z. B. im preuß. Min. für W., K. u. V. F.en hauptberuflich am Ausbau der Schulen u. ihrer Lehrpläne; in den Provinzialschulkollegien überwachen u. organisieren sie das Prüfungswesen für Mädchenschulen. Im preuß. Min. für Volkswohlfahrt liegt das Dezernat für soziale F.enschulen in der Hand einer F. Diese von der F. geschaffene Schulgattung wird auch heute von der F. getragen u. entscheidend bestimmt.

2. Organisation. Die bedeutenden Erfolge der F. im 20. Jahrh. sind im wesentlichen

der organisierten F.enbewegung zuzuschreiben. Diese F.enbewegung im engeren Sinne zeigt bei aller Einheitlichkeit der Bildungsziele, die in der Vertiefung u. Erweiterung der F.enbildung liegen, erhebl. Unterschiede der Bestrebungen, sofern die weltanschaul. Grundlage berücksichtigt wird. Sie zerfällt in eine neutrale, eine kirchl. u. eine proletarische:

a) *Die interkonfessionelle F.enbewegung* hat die Initiative ergriffen u. das Werden u. Wachsen der F.enbewegung des 19. Jahrh.s bestimmt. Der erste Zusammenschluß als «Allgemeiner deutscher F.enverein» 1865 wurde erweitert durch den «Allgemeinen deutschen Lehrerinnenverein» u. führte 1894 zum «Bund deutscher F.envereine», der heute 77 angeschlossene Verbände u. etwa 1 Mill. Mitglieder hat. Das Zentralorgan war bis 1921 «Die F.enfrage», heute «Die F.» Bedeutende Führerinnen des Bundes sind *M. Stritt, G. Bäumer* (s. d.), *M. Weber, E. Ender*. Von der Forderung der Gleichberechtigung der F. im wirtschaftl. u. polit. Leben ausgehend, hat sich die interkonfessionelle F.enbewegung im letzten Jahrzent bewußter zur F.eneigenart bekannt u. vertritt heute den Standpunkt einer gleichwertigen, sich ausgleichenden Wirkkraft männl. u. weibl. Kultur.

b) Der «*Deutsche evang. F.enbund*», begründet 1899 u. geführt von *P. Müller-Otfried*, vertritt die F.envereine, «die im Geist u. Sinn evang. Christentums u. in vaterländ. Gesinnung an den geistigen, sittl. u. wirtschaftl. Interessen der F.enwelt arbeiten». Er zählt in 174 Ortsgruppen u. 110 angeschlossenen Vereinen 200000 Mitgl.; Bundesschrift: Deutsche evang. F.enzeitung. — Der «*Kath. Deutsche F.enbund*» erstrebt «die Förderung der F.enbewegung nach den Grundsätzen der kath. Kirche». Er trat 1903 ins Leben; seine Leitung lag in den Händen von *E. Hopmann, H. Dransfeld* (s. d.), heute *G. Krabbel*. Kennzeichnend für den Bund ist die Erfassung aller Schichten von F.en kath. Glaubens. Er setzt sich machtvoll ein für die Erhaltung der christl. Ehe, für die Vergeistigung des Mutterberufs u. die Beseelung der F.enarbeit. Er hat eine eigene Hausfrauen- u. Landfrauenbewegung. — Seit 1904 besteht der «*Jüdische Frauenbund*» unter der Führung von *G. Pappenheim* mit 228 Vereinen u. 45000 Mitgl. Zur F.enbewegung sind auch zu zählen eine große Anzahl von F.enberufsverbänden, die nur teilweise den genannten F.enorganisationen angeschlossen sind.

c) Die Anfänge der *proletarischen* F.enbewegung sind organisch verknüpft mit der Begründung des Sozialismus. Er hat von jeher die soziale u. polit. Gleichberechtigung der Geschlechter gefordert. Bebels Buch «Die F. u. der Sozialismus» ist das wirksame Dokument der Bestrebungen, die schon 1875 das Wahlrecht für die F. verlangten. Die F.enfrage ist dem Sozialismus ein Teil der sozialen Frage. Schon in den 90er Jahren wurden internat. Beziehungen angeknüpft, während die Führerinnen *M. Cauer, C. Zetkin, L. Braun* ihre Verbindung zu den deutschen bürgerl. F.en abbrachen. Für die sozialist. F.enbewegung ist charakteristisch, daß sie die bes. seel. Struktur der F. nicht berücksichtigt.

Die F.enbewegung des *Auslandes* trat in angelsächs. Ländern früher u. ausgesprochener in die Erscheinung als die deutsche F.enbewegung. Der nordamerikan. Freiheitskrieg hat die amerikan. F. auf den Plan gerufen. Sie forderte schon 1787 das Wahlrecht. Nicht die Bildungs- oder Erwerbsfrage, sondern die polit. u. sozialpolit. Betätigung (Bekämpfung der Sklaverei u. des Alkohols) stand im Vordergrund ihrer Bewegung. Sie begründete 1888 den «Internationalen F.enweltbund» (S.C.W.), der in zahlreichen Kongressen die F.en aller Länder zusammenrief u. 1925 in Washington die größte F.enbewegung aller Zeiten verkörperte. Die amerikan. F.enbewegung legte auch den Grund zum «Weltbund für F.enstimmrecht», der 1904 in Berlin entstand u. durch die Kongresse (Genf 1920, Rom 1923, Paris 1926, Berlin 1929) die internat. Beziehungen nach dem Kriege neu befestigte. 1915 bildete sich die «F.enliga für Frieden u. Freiheit» mit pazifist. Bestrebungen. Die Krankenpflegerinnen, die Ärztinnen, die Akademikerinnen sind in internat. Vereinigungen zusammengeschlossen. Die engl. F.enbewegung trug vor allem polit. Charakter, kämpfte seit 1850 für das Stimmrecht u. trat 1902 durch die Suffragettes sehr ausgesprochen in die Erscheinung. Ihre Forderungen haben sich verwirklicht. Von 43 Ländern, in denen F.en das Stimmrecht wünschen, haben 29 das F.en-Wahlrecht eingeführt. Die roman. Länder stehen noch zurück. Obwohl in Frankreich F.engeist u. F.eneinfluß hoch bewertet ist, seit 1789 F.enrechte vertreten wurden u. gegenwärtig gut organisierte, kraftvolle F.enverbände an der Arbeit sind, warten die F.en noch auf die polit. Gleichberechtigung. Auch in Belgien ist sie noch nicht erreicht; doch gibt es dort gut organisierte kath. u. sozialist. Arbeiter-F.enbewegungen. Die «Union Internationale des Femmes catholiques» stellt die internat. kath. F.enbewegung dar; sie hat sich durch bedeutsame Kongresse ausgezeichnet.

Schrifttum: Handbuch der F.enbewegung, hrsg. von H. Lange u. G. Bäumer (4 Bde, 1901/02, 5. Bd. [5]1917); K. Schirmacher, Die moderne F.enbewegung ([2]1909); E. Gnauck-Kühne, Die Deutsche F. um die Jahrh.wende ([2]1907); L. Becker, Die F.enbewegung ([2]1921); H. Lange, Die F.enbewegung (1924); — Lebenserinnerungen (1922); A. v. Zahn-Harnack, Die F.enbewegung (1928); F.engenerationen in Bildern, hrsg. von E. Wolff (1928); J. Reicke, Die F.enbewegung (1929). *M. Offenberg.*

Frauenbildung.

Unter F. verstehen wir die Bestrebungen, Frauengeist u. Frauenseele zur Vollkraft ihres Seins u. Wirkens zu führen. Über Art u. Aufgabe der F. sind in der Vergangenheit die verschiedensten Auffassungen vertreten worden, u. auch heute ist die Frage nicht hinreichend geklärt. Die Verschiedenartigkeit der Meinungen über F. fußt auf der unterschiedl. Wertung, die die Frau als Mensch u. Persönlichkeit u. als kulturbildender Faktor erfahren hat. Es bedarf daher einer Klärung über die Stellung u. Wesensart der Frau in der Menschheit u. über die Anteilnahme am Geistesleben der Zeiten, bevor auf die Forderungen der F. eingegangen werden kann.

I. Die Frau: 1. Wertung der Frau. Die Frau steht nach christl. Weltanschauung, unbeschadet ihrer Eigenart u. Sonderaufgabe, in Menschenwert u. Menschenwürde mit dem

Manne auf gleicher Stufe. Seit den Anfängen christl. Geschichte ist diese Auffassung von der Ebenbürtigkeit der Frau im Gedankengut der Kirche niedergelegt. Überall da, wo echtes Christentum gelebt wurde, ist sie Vollbürgerin im Reiche Gottes u. der Menschen gewesen. Sie ist in ihrer menschl. u. christl. Natur zum Gebrauch aller Kultur- u. Geistesgüter aufgerufen.

2. Intelligenz der Frau. Es ist eine wesentl. Frage des F.sproblems, ob die Frau die entsprechenden Fähigkeiten besitzt, an den Kulturwerten aufnehmend u. schaffend Anteil zu nehmen. Populäres u. wissenschaftl. Schrifttum hat sich seit 150 Jahren mit der Intelligenz u. wissenschaftl. Tüchtigkeit der Frau beschäftigt. Die deutschen Denker *Kant, Schiller, Schleiermacher, Humboldt, Simmel* u. *Rickert* stellten in ihrer Geschlechterphilosophie die Frau als den Gegenpol des Mannes dar. Ihre konstruktiven Lösungen, die die Frau auf Tugend, Schönheit, Empfänglichkeit, Weiblichkeit festlegen wollten, sind nur halb wahr. Auch die biolog. Geschlechterphilosophie eines *Runge, Weininger, Moebius, W. Liepmann,* die von der körperl. Gebundenheit der Frau in Hinordnung auf ihren Mutterberuf auf eine minderwertige Verstandesveranlagung schließt, ist nicht hinreichend begründet (vgl. U. Graf: Das Problem der weibl. Bildung [1925]). Die neuesten Ergebnisse der experiment. Psychologie nach *O. Lipmann, Heymans, Stern, Bühler* erweisen, daß die stärker ausgeprägte Gemütserregbarkeit, Empfindsamkeit u. Rezeptivität der Frau keinen Höhenunterschied geistiger Veranlagung bedeutet, wohl aber eine bestimmte Richtung ihres Interesses zur Folge hat. Die Intelligenz der Frau hält sich, wie die Untersuchungen *O. Lipmanns* zeigen, auf mittlerer Basis, während der männl. Intellekt sich häufiger in Genialität u. in Geistesdefekt u. Verbrechertum ausprägt. Die Eigenart ihres Verstandeslebens beruht auf einer dem Empfinden u. Gefühl stark beeinflußten Schau der Zusammenhänge. Die Frau ist besonders begabt für die Erfassung des Menschlich-Persönlichen u. vermag oft mit divinator. Kraft aus dem Antlitz u. dem Gehaben der Menschen seelische Zuständlichkeiten u. Situationen zu erfassen. Diese Befähigung verrät sich in klarer Charakterisierung von Personen u. Geschehnissen, wie sie die von der Frau gestaltete Brief-, Memoiren- u. Romanliteratur aufweist.

3. Kulturleistung der Frau. Während die Aufnahmefähigkeit der Frau für geistige Werte durchaus erwiesen ist, hat sich ihre originale Gestaltungskraft nicht in gleicher Weise in Kultur u. Wissenschaft herausgestellt. Selten erwähnt die Geschichte die außerordentl. Leistung einer Frau. Die Gründe für ihre geringere Teilnahme an der werkgestaltenden Kultur sind mehrfach. Einmal ist der größere Teil der Frauen durch den Gattinnen- u. Mutterberuf in der schöpferischen Zeit ihres Lebens ganz in Anspruch genommen u. ausgefüllt. Außerdem ist es Wesensart der Frau, ihren geistig-seelischen Besitz unmittelbar in die Familie u. das Heim fließen zu lassen, unbekümmert um den Niederschlag ihrer Ideen in Werk u. Schrifttum. Jahrhundertelang ist auch die Erziehung der Frau im wesentlichen auf ihre erste u. notwendigste Menschheitsaufgabe beschränkt geblieben. Man hat sich außerhalb der mittelalterl. Frauenklöster, die Mittelpunkte weibl. Bildung waren, bis ins 19. Jahrh. hinein mit einer prakt. Ausbildung u. seit der Aufklärung mit einer oberflächl. ästhet. Bildung der Mädchen begnügt u. vielfach versäumt, ihre geistigen Fähigkeiten anzuregen. Trotzdem ist der Anteil der Frau an der geistigen Gestaltung der Kultur eine hoch bedeutsame. Nicht nur als Vermittlerin wertvollster geistiger Erbanlagen (vgl. Goethes, Schillers Mutter usw.) u. als prägende Erzieherin, sondern auch als geistvolle Anregerin von philosoph., wissenschaftl. u. künstler. Leistungen des Mannes (vgl. die Frauen der Romantik u. die Mitarbeiterinnen Fröbels), auch als Denkerin, Dichterin u. Politikerin (Hildegard, Roswith, Mechtild usw.) hat sich die F. in der Entwicklung der Zeiten hervorgetan u. ihr Schaffen in den Dienst des Kulturaufbaus gestellt. Die F. des 19. Jahrh.s setzte sich die Aufgabe, die Verantwortlichkeit der Frau für ihre Geistesbildung neu zu wecken u. ihre Bedeutung für das kulturelle Schaffen mit Nachdruck zu betonen. Nicht nur interkonfessionelle, auch die kath. Frauenbewegung hat sich für die geistige Förderung der Frau eingesetzt u. den Bildungsgedanken an die Spitze ihrer Aufgaben gestellt. Der Kath. deutsche Frauenbund, der Kath. Lehrerinnen- u. Philologinnenverband werden in den Führerinnen H. Dransfeld (s. d.), H. Weber (s. d.), G. Krabbel, P. Herber (s. d.), M. Schmitz neben den Vertreterinnen des interkonfessionellen F.sgedankens: H. Lange (s. d.), G. Bäumer (s. d.), Alice Salomon als Förderer der F. in Dank u. Anerkennung genannt werden. Ihren Bemühungen ist es zu danken, daß sich die Reifeprüfung u. das Universitätsstudium der Frau so schnell durchsetzten u. die Leistungsfähigkeit der Frau auf wissenschaftl. Gebiete herausstellte. Es ist nicht abzusehen, wieweit die Frau der Zukunft an der schöpferischen Leistung noch Anteil haben wird.

II. Aufgaben u. Forderungen der Frauenbildung: Wenn die Frau zur vollendeten Auswirkung ihrer Person in Wesen u. Werk gelangen will, wird sich die F. auf eine dreifache Forderung einstellen müssen:

1. Auf die Erfüllung ihrer Menschheitsaufgabe. In ihr wird sich die Frau einer harmon. Ausbildung aller Kräfte unterstellen. An die Seite einer durchgreifenden Gemüts- u. Willensbildung, die die Grundlage der Be-

herrschung u. Selbsterziehung ist, muß eine vielseitige u. gründl. Ausbildung des Intellektes treten. Betonung der logischen Denkarbeit, Ausbildung des Sprachvermögens, künstler.-literar. Durchbildung sind der Entfaltung echten Frauenwesens förderlich. Eine durch ernste Verstandesbetätigung erarbeitete, von Überzeugung getragene Grundlegung einer relig. Weltanschauung gibt der F. ihre letzte Verankerung u. verhindert intellektualist. Überspannungen, denen einseitig gebildete Frauen unterliegen können. Die christl. Glaubens- u. Sittenlehre verpflichtet die Frau in gleichem Maße zum innern Fortschritt wie den Mann. Sie soll heranreifen in aller «Weisheit u. Einsicht» u. wachsen «in der Erkenntnis Gottes»; sie ist verantwortlich für die empfangene Begabung u. hat sie nach dem Maße ihrer Kraft auszuwirken für Zeit u. Ewigkeit.

2. Auf die Bestimmung ihres Frauentums. In ihr steht die F. vor der Aufgabe, die Frau zu vollgültiger Auswirkung ihres leibl. u. geistigen Gattinnen- u. Mutterberufs zu führen. F. in diesem besondern Sinne umfaßt eine praktisch-pflegerische u. hauswirtschaftlich-heimgestaltende Ertüchtigung, ferner eine psychol.-päd. Durchbildung, die in Verbindung mit der Pflege künstler. Werte die Frau zu jener Tiefe u. Vielseitigkeit erzieht, in der sie jeder Lebenslage gewachsen ist. Durch die Pflege des Persönlichen u. Individuellen, durch eine fraulich geprägte Lebens- u. Ausdruckskultur wird in das Volkstum diejenige Ergänzung hineingetragen, die ihm zum vollen Reichtum verhilft.

3. Auf den besondern Ruf u. Willen der Zeit. Durch die Veränderung der sozialen u. wirtschaftl. Verhältnisse ist die Frau seit der Mitte des 19. Jahrh.s vor die Forderung des Doppelberufs gestellt. Von den meisten Frauen wird heute gefordert, die Vorbereitung für den Gattinnen- u. Mutterberuf mit der Befähigung für einen wenn auch nur zeitweiligen Erwerbsberuf zu verbinden. Die F. verlangt daher von der Frau neben einer vertieften echt häusl. Formung eine sachl., objekt. Durchbildung, durch die sie den Anforderungen jedes Berufes gewachsen ist. Sie muß die Frau dazu befähigen, in Heim u. Öffentlichkeit für die Erhaltung des Volkstums, für die Bewahrung der Sitte, für die Erhaltung u. Erneuerung der Jugend kraftvoll einzutreten. Aus der Erkenntnis von der besondern Eigenart der Frau u. den aus ihr sich ergebenden Volks- u. Menschheitsaufgaben erklärt sich die Forderung einer geschlossenen weibl. Bildung. Der geistig-seelische Entwicklungsprozeß u. der Wachstumsrhythmus des Mädchens ist ein anderer als der des Mannes. Wenn die Frau auch für alle Menschheitswerte aufgeschlossen ist, so bedarf sie doch auch einer besondern Pflege weibl. Wesens durch Elternhaus u. Schule. Die Koedukation wirkt in der entscheidenden Zeit der Entwicklung nicht günstig. Mädchenerziehung durch weibl. Lehrkräfte ist im Jugendalter die bessere Lösung. Daß anderseits die Frau sich den männl. Bildungsformen durchaus anpassen kann, erweisen die heutigen Universitäten, Akademien u. Institute. Vielleicht arbeitet eine spätere Zeit die Unterschiede u. die Normen heraus, unter denen sich die menschl. Bildung in den fruchtbaren Gegensätzen des Männlichen u. Weiblichen zum Segen beider vollzieht (s. auch die Art. Familienpädagogik u. häusl. Erziehung, Mädchenpsychologie, Mädchenbildung u. -erziehung, Frauenbewegung u. -fragen).

Schrifttum: Zur *Psychologie* der Frau u. a.: W. Liepmann, Psychologie der Frau (²1922); K. Mayreder, Kritik der Weiblichkeit (1905); G. Heymans, Psychologie der Frauen (²1924); O. Lipmann, Psychische Geschlechtsunterschiede (²1924); vgl. Stern, Vaerting. — Zur *F.*: J. Mausbach, Die Stellung der Frau im Menschheitsleben (⁷1906); — F. u. Frauenstudium (1910); G. Bäumer, Die Frau u. das geistige Leben (1911); F. Fröbel, Menschenerziehung (1883); M. Weber, Frauenfragen u. Frauengedanken (1919); vgl. Kerschensteiner, Vaerting, Wychgram, M. v. Tiling; F. Giese, Die Frau als Atmosphärenwert. Struktuelle Grundlagen weibl. Bildungsziele (1926); A. Knoke, Was kann unsere Tochter werden? F. u. Frauenberufe (1929); H. Schumacher, Die proletar. Frau u. ihre Erziehungsaufgabe (1929); A. Rabe, Das weibl. Erziehungsideal u. die Stellung der Frau in der Gesellschaft. Eine Untersuchung der deutschen Verhältnisse von der Mitte des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrh.s (Diss., 1924); Th. Friedrich, Die Frau als Bildungsziel (1929); ferner die *Zeitschriften:* «Christl. Frau» u. «Mädchenbildung auf christl. Grundlage». *M. Offenberg.*

Frauenoberschule.

I. Entwicklung: Die F. oder 3jähr. Frauenschule stellt eine neue Entwicklungsstufe der Frauenschule (s. d.) von 1917 dar, zugleich den Abschluß der 1923 eingeleiteten Reform des weibl. höheren Bildungswesens in Preußen. Äußere Ausgangspunkte der eingehenden päd. Erörterungen bot die *Notwendigkeit,* eine vertiefte *Vor*bildung für bestimmte weibl. Berufsbildungswege zu schaffen, zugleich das Streben, den stark wachsenden Zudrang zu den Oberstufen der Studienanstalten u. Oberlyzeen zu begrenzen. Die innere Zweckmäßigkeit einer F. ergibt sich aus der Verschiedenartigkeit der Begabungstypen; die abstrakt-intellektuelle Anlage ist weniger häufig, als oft vorausgesetzt wird; dagegen verbinden sich bei vielen Schülerinnen starke prakt.-techn. oder sozial-pflegerische (seltener eigentlich künstlerische) Begabungen mit einer ausreichend theoret. Befähigung. Auch will die neue Schulform die Doppelaufgaben des Frauenlebens berücksichtigen.

Neben die Idee der F., die eine höhere Allgemeinbildung mit bes. Betonung der weibl. Sonderaufgaben erstrebt, traten die Pläne der

von dem Berufsgedanken ausgehenden *höheren Fachschule für Frauenberufe* sowie einer *Werkoberschule,* welche die technisch oder künstlerisch Begabten beider Geschlechter zur Hochschulreife führen soll.

In *Preußen* wurden seit 1926 3jähr. F.n zunächst als *Versuchsschulen* gestattet: in Kreuznach u. Münster i. W.; Düsseldorf-Derendorf, Halle u. Hildesheim. Eine Tagung in Berlin 1928 setzte sich mit der Bildungsidee u. ihrer tiefern Begründung auseinander. Nachdem zu Ostern 1929 die ersten Abschlußprüfungen stattgefunden hatten, erfolgte eine vorläufige *Regelung* durch MinErl. vom 6. III. 1929 (Z.Bl. 140). Um die begonnenen Versuche mit aller Sorgfalt durchzuführen, wurden nur in beschränkter Zahl, u. zwar für Frauenschulen mit mehrstuf. techn. Lehrgängen, weitere Genehmigungen erteilt, so daß 1929/30 in Preußen 20 F.n bestanden (unter diesen 6 private an Ordensschulen). 1930 sind 4 neue F.n hinzugekommen. Die endgültige Anerkennung des neuen Schultyps ist bislang nicht erfolgt; unter dem 15. III. 1930 (während des Druckes) wurde jedoch der Entwurf einer vorläufigen Stundentafel bekanntgegeben mit Hinweisen für die Stoffauswahl; verbindl. Richtlinien «bleiben vorbehalten». Im Stadium der Versuche war von einer derartigen Vereinheitlichung noch abgesehen worden; jedoch hatten schon die zunächst gestatteten 3 «Züge» techn.-hauswirtschaftl., techn.-künstl. u. sozialpäd. Richtung zu einer geschlossenen Oberstufe vereinfacht werden müssen.

II. Gestaltung: Die F. baut sich auf die UII des Lyzeums auf u. bildet für die weibl. Jugend eine neue Form der Oberstufe einer höheren Schule, die in 3 Jahren zu einer Abschlußprüfung führt. Die *wissenschaftl.* u. die *techn.-künstlerischen Fächer* werden gleichwertig nebeneinander gestellt u. sind in innere Beziehung zu bringen. In dieser Verbindung von wissenschaftlicher Schulung mit prakt. Betätigung sucht die F. die der höheren Lehranstalt eigene Bezogenheit auf das Geistige zu gewinnen.

Entsprechend der Oberstufe höherer Schulen, werden die wissenschaftl. Fächer, abgesehen von einer 2. Fremdsprache, weitergeführt, Mathematik u. die Fremdsprache aber (deren Wert für die F. mehr u. mehr anerkannt wird) mit wesentlich begrenzteren Lehrzielen. Die Naturwissenschaften nehmen in der F. eine bedeutsame Stellung ein. Grundsätze u. Lehrweise für die wissenschaftl. Fächer sind die der höheren Schulen (zu vgl. die «Richtlinien»), wenn auch die Stoffauswahl u. Stoffgruppierung abweichen. Als charakteristische Fächer treten Hauswirtschaft u. Nadelarbeit hinzu; sie lösen die heimschaffenden Kräfte der Frau, ohne die techn. Einzelfertigkeiten zu sehr zu betonen; indem sie die Hingabe an eine überlegte gestaltende Arbeit verlangen, beleben sie in den Schülerinnen oft stark den theoret. Antrieb, fördern die persönlichkeitsbildenden Werte u. erleichtern oder beheben bestimmte Erziehungsschwierigkeiten in den Reifejahren. Die für eine Klasse (III oder I) anzusetzende Einführung in die sozialpäd. Arbeit (Kindergarten, Säuglingspflege) weckt zugleich den Sinn für soziale Verantwortungen. Zeichnen mit Kunstbetrachtung u. Musik sind in der F. bes. zu pflegen. Den Kreis der Fächer schließt Turnen wie an andern höheren Schulen.

Vorläufige Stundentafel (MinErl. vom 15. VII. 1930).

Lehrfächer	Lyzeum	F.oberschule			Zus.
		III	II	I	
Religion	12	2	2	2	18
Deutsch[1]	27	{4	{4	4	39
Geschichte einschl. Volkswl.	11	{2}	{2}	3}	18
Erdkunde	12	1}	1}	1}	15
Mathematik	24	3	3	3	33
Naturwissenschaften	14	4	4	4	26
Fremdsprache	27 (12)	2	2	2	33 (18)
Musik	8	2	2	2	14
Zeichnen u. Kunstbetrachtung	12	{3	{3	{2	20
Nadelarbeit	12	{4	{4	{4	24
Hausw. (u. Kindergartenarbeit)[2]	—	5	5	5	15
Leibesübungen	24	4	4	4	36
		36	36	36	

Mögliche Verteilung der naturwissenschaftl. Stunden.

	1. Hj.	2. Hj.	3. Hj.	4. Hj.	5. Hj.	6. Hj.
Physik		2			2	2
Chemie[3]	2		2	2	2	
Biologie[4]	2	2	2	2		2

[1] Im 1. Jahr verbunden mit Psychologie u. Erziehungslehre. [2] Zu vgl. Frauenschule über Zusammenlegung der prakt. Arbeiten auf größere Zeiträume; gegen Ende des 2. Jahres kann ein einmonatiges Praktikum eingelegt werden. [3] Mit Beziehung zur theoret. u. prakt. Hausw., nach Möglichkeit auf Schülerübungen aufzubauen. [4] Mit Gartenarbeit, Gesundheitslehre, Einführung in Säuglingspflege.

Erfolgt der prakt. Teil der Abschlußprüfung im 2. Tertial des 3. Jahres, so bleiben die letzten Monate frei für theoret. Vertiefung.

Für die Aufstellung der *Anstalts- u. Jahrespläne* gibt der MinErl. vom 15. VI. 1930 in seinen «Hinweisen» die Grundrichtung an. Die F. soll in den wissenschaftl. Fächern sowie auf dem hauswirtschaftl.-pflegerischen u. technisch-künstlerischen Gebiet eine vertiefte Einsicht in die geistigen, sozialen u. wirtschaftl. Verhältnisse der Gegenwart erschließen u. deren besondere Ansprüche an die Frauenleistungen vorbereiten. Die Auswahl der Unterrichtsstoffe soll ausschließlich durch diesen Bildungsgedanken bestimmt werden.

Ein bes. 4jähr. Typ der F., der mit Gabelung nach dem zweiten Jahre einen Teil der Schülerinnen zu der Reifeprüfung des Oberlyzeums der oberrealen Form führen will, wird in Kreuznach erprobt.

Naturgemäß erwachsen dem arbeitsunterrichtl. Verfahren, der Heranbildung der Schülerinnen zur Selbständigkeit u. strengen Sachlichkeit an der F. besondere Aufgaben. Auch auf diesem Wege geistig geschulte, sittlich gefestigte Frauen heranzubilden, ist durchaus möglich u. für unsere Kulturlage bedeutsam.

An die Vorbildung der aufzunehmenden *Schülerinnen* stellt die F. daher höhere Anforderungen als die Frauenschule von 1917. Im allgemeinen setzt sie die Obersekundareife voraus oder den Nachweis einer entsprechen-

den Bildung; jedoch soll auch begabten Mittelschülerinnen unter bestimmten Voraussetzungen der Zugang ermöglicht werden.

Vor der Einrichtung einer F. sind die *innern* u. *äußern Entwicklungsbedingungen* sorgfältig zu prüfen. Von der bes. Eignung u. dem Zusammenwirken des *Lehrkörpers* (akadem. gebildete Lehrkräfte, Gewerbelehrerinnen u. andere Fachlehrerinnen) hängt es ab, ob die erstrebte psycholog. Vertiefung u. die stärkere Konzentration der Lehrgebiete erreicht werden, vor allem, ob es gelingt, die Schule zu einer engen Lebens- u. Erziehungsgemeinschaft auszugestalten. An dieser von Frauen (Einzelpersönlichkeiten u. Verbänden) für die Frau geschaffenen Schulform haben in erster Linie die weibl. Lehrkräfte die Verwirklichung der Bildungsziele zu sichern. «Die Oberin ist unentbehrlich.»

Die *Räume* u. Einrichtungen für bestimmte Unterrichtszwecke u. prakt. Übungen erfordern z. T. noch höhere Aufwendungen als bei Frauenschulen, bes. für die Naturwissenschaften. Auch in dieser Hinsicht wird man die F. dem Organismus einer größeren höheren Lehranstalt eingliedern; doch ist auch die selbständige F. unter bestimmten Voraussetzungen zweckmäßig.

III. Berechtigungen u. Beurteilung: *Schwierigkeiten* ergaben sich bzgl. der Zuerteilung von *Berechtigungen* an die neue F.; für ihre Entwicklung innerhalb des Schulaufbaus wird die volle Lösung der betr. Fragen (zu vgl. techn. Lehrerinnen) entscheidend sein. Ministeriell sind zugesichert (Erl. vom 6. III. 1929): Eintritt in die Berufsbildung der Gewerbelehrerinnen, in die z. Z. noch bestehende Berufsausbildung der techn. Lehrerinnen (mit Verkürzung), in die Berufsvorbildung für das künstlerische Lehramt (als 3. Fach Nadelarbeit oder Turnen vorausgesetzt), in Werklehrerinnenbildungsanstalten u. in die verkürzte Ausbildung zur Haushaltspflegerin. Die F. führt nicht zur wissenschaftl. Hochschule, auch nicht zur Päd. Akademie, weil dies der Bildungsform nicht entsprechen würde.

Zwar nehmen einzelne Kreise an, daß die F. durch die Besonderheit der Werte, die sie vermittelt, eine geeignete Grundlage für die päd.-method. Schulung der Volksschullehrerin darzustellen vermöge. Bedauert wird, daß die *Vor*bildung für gehobene Formen der sozial-päd. Berufsbildung, zumal der Jugendleiterinnen, nicht in die Aufgaben der F. einbezogen werden konnte.

Neben der F. werden die 1jähr. Frauenschulen, namentlich mit den 1928 neugestalteten sozial-päd. Lehrgängen, ihre bestimmten Bildungszwecke auch in Zukunft zu erfüllen haben.

Soweit bisher ersichtlich, ist durchaus die Gewähr geboten, daß die F. mit klarem Eigenwert sich den bisher entwickelten Typen des *höheren Schulwesens* zuordnen kann. *Th. Litt* (in seinem Aufsatz «Die Gleichwertigkeit der nichtwissenschaftl. Oberschulen», 1928) u. *E. Spranger* («Die Verschulung Deutschlands», 1928; «Die Kulturaufgaben der Frau u. die höhere Mädchenbildung», 1930) werden freilich der Neuartigkeit des Bildungsprinzips nicht oder nicht hinreichend gerecht. Um so mehr Wert ist darauf zu legen, daß der organ. Aufbau des Bildungsgutes, das auch in den praktisch gestaltenden Fächern mehr formal als zweckhaft-technisch gedacht ist, in der F. deutlich hervortritt. Dazu ist aber eine gewisse Entwicklungszeit erforderlich. Die noch bestehenden Bedenken gegen die neue Schulform können behoben werden, sofern mit der bisherigen Vorsicht u. Sorgfalt der schwierige Ausbau weitergeführt wird. Die F. findet zur Zeit auch die Zustimmung mancher Frauenkreise, die den frühern Frauenschultyp als dilettantisch abgelehnt haben.

Versuche mit F.n werden auch in andern deutschen Ländern gemacht. *Thüringen* (Weimar) betont stärker die pflegerisch-sozialen Aufgaben u. die Bedeutung des Internats. Eine abweichende Struktur zeigt die 4jähr. F. in *Österreich.*

Für die Vorbildung der Gewerbelehrerinnen hat das M. f. H. G. «höhere Fachschulen für Frauenberufe» in größerer Anzahl eingerichtet, u. zwar mit Lehraufgaben, die sich der F. annähern, doch mit getrennten Zügen für Hauswirtschaft u. Nadelarbeit. Es ist also auch bei dieser Neuordnung nicht erreicht worden, den so ungemein vielgestaltigen Aufbau des weibl. Bildungswesens zu vereinheitlichen.

Die *Werkoberschule* ist in Preußen bisher nicht verwirklicht; sie hat aber in einzelnen Ideen die Gesamtentwicklung günstig beeinflußt.

Schrifttum: Aufsätze, Denkschriften u. Pläne in den Fachzeitschriften seit 1925 (so in der «Deutschen Mädchenbildung», bes. 1927, H. 5 u. 10, 1929 u. 1930; in der «Mädchenbildung auf christl. Grundlage», zumal 1926 u. 1928, der «Frau», der «Erziehung», 1928, usw.); M. Rincklake u. M. v. Tiling, Neue Wege zu deutscher Frauenbildung (1925); Frauenschulen (Vorträge der Berliner Tagung), hrsg. von dem Zentralinstitut für Erz. u. Unterr. (1928); Lehrplan der österr. F. (1928); A. Pfennings, Die Fragen der F. (zusammenfassend), in: Deutsche Mädchenbildung, 5. Jhrg. (1929), 49 ff.; Jahresberichte der priv. kath. Frauenschule in Münster, von Th. Mölleney (1928 u. 1929). *A. Pfennings.*

Frauenschule.

I. Als neuer Typ des höh. Schulwesens hat sich die F. mit der Aufgabe entwickelt, das heranwachsende junge Mädchen in den Pflichtenkreis des häusl. u. des Gemeinschaftslebens einzuführen; sie ist eine allgemeinbildende Schulart. In ihrer ersten, noch unzulängl. Form, die sie bei der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens 1908 erhalten hatte, erwies sie sich nicht als lebensfähig; von der Frauenbewegung wurde sie auch insofern abgelehnt, als sie der Grundforderung nach gleichen Bildungsformen für beide Geschlechter, die damals stärker betont wurde, nicht entsprach. Erst die *Richtlinien* vom 31. XII. 1917 haben die charakteristischen Züge

der F. gestaltet, anknüpfend an die Vorschläge bestimmter Fachverbände (wesentl. Anteil von Auguste Sprengel) u. beeinflußt von den Erfahrungen der Kriegsjahre.

Die Reformbestimmungen umgrenzen die Bildungsziele der F. im Hinblick auf die Aufgaben «der künftigen Frau, Mutter u. Staatsbürgerin», schränken die vorherige «Selektafreiheit» ein u. verstärken die fraul. Lehrgebiete. Vor allem sollen die Bildungswerte des praktisch zielbewußten Tuns vermittelt werden.

In den Richtlinien sind 3 verschiedene Formen vorgesehen: A. Die *1jähr.* F. (F.S. A) mit der hauswirtschaftl. u. der erzieherisch-pflegerischen Fächergruppe — jede praktisch u. theoretisch betrieben — sowie den wissenschaftl. Pflichtfächern Religion, Deutsch, Geschichte mit Staatsbürgerkunde u. Volkswirtschaftslehre; wahlfrei können einige weitere wissenschaftl. Stunden, z. B. in einer Fremdsprache oder Kunstbetrachtung, u. Turnen hinzukommen; B. die *2jähr.* Form (F.S. B), die entweder die Lehrstoffe der F.S. A auf 2 Jahre erweiternd u. vertiefend verteilt (F.S. B 1) oder auch in sozial-pflegerische Aufgaben einführt, an denen sich die gebildete Frau beteiligen soll (F.S. B 2). Der Einfluß der Idee eines «weibl. Dienstjahres» (s. d.), insbes. auch soziale Bestrebungen, sind bei der Form B 2 deutlicher erkennbar.

Für die prakt. *Übungen* (im Kochen, in Haus- u. Gartenarbeit, in der Säuglingspflege u. im Kindergarten, in Nadel- u. Werkarbeiten) können Gruppen gebildet u. Teilgebiete auf größere Zeiträume zusammengelegt werden; ein Tagesinternat wird hierzu empfohlen. Auch im einzelnen ist weitgehende Bewegungsfreiheit für die F. charakteristisch geblieben. Die Stundentafeln geben nur Durchschnittsziffern an; auf einen allgemein-verbindlichen Lehrplan ist verzichtet worden. Die F. ist mehr als andere Schularten «eine Organisationsform, die jede Anstalt mit anderem Inhalt erfüllt»; ihre Vorzüge u. ihre Schwächen liegen in dieser Tatsache begründet.

Plan der einjährigen Frauenschule (F. S. A).

Lehrfächer	Stunden	
	im Jahre	wöchentl.
a) Haushaltungskunde; Ernährungslehre; wirtschaftl. Rechnen u. Buchführung; Kochen, Haus- u., wo es möglich ist, Gartenarbeit, Nadelarbeit für häusl. Zwecke . . . . etwa	460	10
b) Gesundheitslehre, dazu prakt. Arbeit in Säuglings- u. Kleinkinderpflege; einfachste Übungen zur Krankenpflege in der Familie, etwa .	240	6
Erziehungslehre, bes. auch im Hinblick auf die Kleinkindererziehung; Anleitung u. prakt. Arbeit auf dem Gebiete der Kleinkindererziehung u. -beschäftigung . . . . etwa	240	6
c) Religion . . . . etwa	40	1
Deutsch . . . . etwa	80	2
Geschichte mit Bürgerkunde u. Volkswirtschaftslehre . . . . etwa	120	3
Zusammen etwa	1180	28

II. Neben *Vollschülerinnen,* die den Abschluß des Lyzeums oder einer anerkannten 10klassigen höheren Mädchenschule erreicht oder die entsprechende Bildung durch eine Prüfung nachgewiesen haben, können *Gastschülerinnen,* vor allem Mittelschülerinnen, unter bestimmten Voraussetzungen zugelassen werden; gegebenenfalls ist eine Aufnahmeprüfung in Nadelarbeiten erforderlich. Neuerdings wird nachdrücklich betont, daß die F. das *Schlußzeugnis* nur ausstellen darf, wenn das Klassenziel wirklich erreicht ist; ein zu nachsichtiges Verfahren ist nicht zulässig.

Entsprechend dem Charakter der F. als einer höheren Schule, sind für die wissenschaftl. Fächer akademisch gebildete Lehrkräfte, für die prakt. Lehrgebiete Gewerbelehrerinnen u. Jugendleiterinnen erforderlich. Bes. betont wird die Mitwirkung von Frauen an leitender Stelle, gegebenenfalls einer «Oberin» mit verantwortl. Aufgaben überall da, wo die F. einer größeren Anstalt eingegliedert ist. Neben diesen mit Lyzeen oder Oberlyzeen verbundenen F.n (vorübergehend war der Name «Oberlyzeum» auch für ein Lyzeum mit F. üblich) wurden selbständige F.n gestattet (bislang selten geblieben).

Die prakt. Arbeiten der F. setzen bestimmte Räume u. Einrichtungen voraus: Schulküchen mit Nebenräumen, Eßzimmer, Kindergarten u. a. Es wird Wert darauf gelegt, daß sich in diesen Übungsstätten für die Schülerinnen der Heimcharakter ausgestalten läßt.

Die F., die nicht Fachschule ist, bietet keine Berufsberechtigungen, wohl aber eine bes. wertvolle Vorbereitung für solche spezifisch weibl. Berufsbildungswege, die mit ihr unmittelbar oder mittelbar zusammenhängen. Die immerhin begrenzten Berechtigungen der F. hemmten zunächst ihren Aufschwung, bis in größerer Anzahl die schon 1908 vorgesehenen «*Lehrgänge*» angegliedert worden waren; diese sind teils für sozialpäd. Berufe (Kindergärtnerinnen u. Hortnerinnen) bestimmt, teils für die Ausbildung von Fachlehrerinnen der Hauswirtschaft, der Nadelarbeit oder des Turnens (neben beiden Arten bestehen selbständige «Seminare» der betr. Berufsausbildung).

III. Nach Ablauf der Kriegs- u. Nachkriegsjahre (Fortbildungslehrgang für F.n 1920 in Berlin) hat sich die schon neuzeitlich gerichtete Schulart bald günstig *entwickelt,* freilich in ihrer Verwurzelung sehr abhängig von landschaftl. u. örtl. Lebensbedingungen. In weiteren Elternkreisen wird sie schon anerkannt u. geschätzt, da sie Familie u. Häuslichkeit als Bildungsfaktoren auswertet, die erziehl. Aufgaben stark betont u. auch gesundheitl. Vorzüge für das Entwicklungsalter besitzt, während die angegliederten Lehrgänge den notwendig gewordenen Doppelberuf der Frau in bes. günstigen Formen berücksichtigen. Wie in einer Zeit wirtschaftl.

Not zu erwarten war, hat sich freilich die 2jährige Form der F. nicht durchsetzen oder behaupten können (nur Form B 2 mit Übergang zu Wohlfahrtsschulen). 1928 bestanden in *Preußen* 150 F.n, von diesen etwa 90 als 1jähr. F.n, 60 mit angeschlossenen Lehrgängen neben 272 wissenschaftl. Oberstufen (1929 haben sich die Ziffern der F.n weiter erhöht). Vor allem sind in den westl. Provinzen zahlreiche F.n entstanden; auch die Privatschulen haben sich stark beteiligt (62 F.n). Als eine Förderung der Bildungsziele ist es zu bezeichnen, daß die zunächst 1jährigen techn. Lehrgänge vielerorts zu einem geschlossenen (2jährigen) Aufbau vereinigt wurden u. auch die Umwandlung der Kindergärtnerinnen- u. Hortnerinnenlehrgänge in vereinigte (2jährige) sozialpäd. Lehrgänge eingeleitet ist. Ob u. gegebenenfalls in welcher Form die vorhandenen techn. Ausbildungsstätten erhalten bleiben, ist z. Z. noch nicht bekannt (Neuaufnahme von Schülerinnen war nur noch 1930 gestattet), da die Neuordnung für die techn. Lehrberufe noch nicht geklärt ist. — Die steigende Bedeutung der F. kommt auch darin zum Ausdruck, daß Lyzeen mit F.n Vollanstalten sind u. bei mindestens 15 Klassen als Große Doppelanstalten anerkannt werden können.

In zeitgemäßer Erweiterung der F. hat sich seit 1926 die *Frauenoberschule* (s. d.) ausgestaltet.

Der *preuß.* F. sind vielfach die Einrichtungen in andern deutschen Ländern nachgebildet worden; über die gegenseitige Anerkennung der Schulform hat ein Teil der Länder Vereinbarungen getroffen.

Von der F. unterschieden sind die den Mittelschulen angeschlossenen *Hausfrauenklassen*, die ein F.-Schlußzeugnis nicht ausstellen können.

Schrifttum: Eine Sammlung der amtl. Bestimmungen von M. Heinemann u. W. Günther, Die F. (WTA., H. 16, [2]1925); A. Sprengel, Die neue F. (1920); M. Heinemann, Der Stand des Frauenschulwesens in Preußen, in: F., hrsg. vom Zentralinstitut für Erz. u. Unterr. (1928); vgl. auch Handbuch der Preuß. Unterrichtsverwaltung (1929) 201 ff.; zahlreiche Aufsätze in Fachzeitschriften.

A. Pfennings.

Freistellen, Erziehungsbeihilfen u. Stipendienwesen.

[F. = Freistelle, E. = Erziehungsbeihilfe, St. = Stipendien.]

I. Freistellen u. Erziehungsbeihilfen.

1. Solange öffentl. Unterricht mit Gebührenerhebung verbunden war, wurden für würdige Minderbemittelte F.n bewilligt. Solange Bildungsanstalten über das schulpflichtige Alter hinaus Zöglinge betreuten, wurden den Eltern E.n u. den Studierenden St. (Unterhaltszuschüsse) gewährt. Das Reich, die Staaten, bürgerl. u. kirchl. Gemeinden stellten für diese Zwecke Gelder bereit. Private Stiftungen standen in großer Zahl allgemein oder für bestimmte Staatsangehörige, Anhänger bestimmter Konfessionen, Studierende bestimmter Berufe, sogar für Angehörige bestimmter Familien zur Verfügung. Als Mangel mußte empfunden werden, daß die «Verleihung» einer F. usw. als Gnadenakt oder Almosen aufgefaßt werden konnte, so daß wertvolle u. würdige Empfangsberechtigte sich von einer Bewerbung zurückhielten, oft auch Unwürdige durch unlautere Mittel sich in den Genuß von F.n zu setzen wußten. Schließlich waren St. gewöhnlich unbefristet, so daß sie mit der Zeit gegenstandslos u. belanglos werden konnten.

2. Neuerdings ist im *Grundgedanken* des F.nwesens eine tiefere Auffassung durchgedrungen. Man sieht darin nicht mehr einen Akt der Wohltätigkeit dem einzelnen gegenüber, sondern eine Möglichkeit, das Begabungsproblem zu versittlichen. In jeder Fähigkeit, die der Mensch mit auf die Welt bringt, liegt ein doppelter Anspruch: Für den *Einzelmenschen*, daß ihm zur Entwicklung u. Verwertung seiner Fähigkeiten alle angemessenen Möglichkeiten gewährt werden, für die *Allgemeinheit* auf den geistigen Nationalschatz, der in den Fähigkeiten der Volksgenossen ruht (W. Stern, Jugendkunde). Der Fichtesche Gedanke, daß «jedes Talent ein schätzbares Eigentum der Nation ist, das ihr nicht entrissen werden darf», muß sich bei der Einrichtung u. Durchführung des F.nwesens auswirken. Man kann heute zwar noch nicht von einem formellen Recht auf den Genuß einer F. sprechen — trotz Art. 146 Abs. 3 der RVerf. —, wohl aber von sittl. Rechtsanspruch. Deshalb ist darauf zu achten, daß bei der formellen Behandlung der F.n- u. der St.bewilligung schon bei der Ausschreibung der nationalerzieherische Gesichtspunkt Fichtes hervortritt, daß z. B. die Fassung der Bewerbungsschreiben, wie auch die Zuerkennungsschreiben einer bewilligten Beihilfe (Formulare) diesen Geist atmen. Ferner muß im Sinne Fichtes streng darauf geachtet werden, daß immer die geistig u. sittlich Hervorragenden in erster Linie bedacht werden. Wenn auch bei F.n für die Unter- u. Mittelstufe der höheren Schulen soziale u. caritative Gesichtspunkte (Kinderreichtum, Kriegshinterbliebenenfürsorge) mitsprechen dürfen, so muß bei der Oberstufe, wie auch bei der Verleihung von E.n allein der nationalpäd. Gesichtspunkt entscheidend sein. Hervorragend veranlagte u. strebsame Schüler sollten durch finanzielle Sicherstellung zum Studium geradezu ermuntert werden. Nur in dieser tieferen Auffassung der F.n u. St. sind die dafür vorgesehenen öffentl. Gelder richtig verwandt. Nur so tragen sie dazu bei, die nachteiligen Folgen der ungleichen Güterverteilung auszugleichen, u. leisten wirkkräftige Arbeit an dem sozialen Gefüge des Volkes, dem sie in die führenden Schichten immer neues, frisches Blut zuleiten.

3. Die *tatsächl.* Behandlung des F.n- u. St.-wesens zeugt heute schon von einem völligen Durchdrungensein von Fichteschen (d. s. urchristl.) Ideen. Schon in der Kriegszeit hatte

der Ruf Bethmann Hollwegs «Freie Bahn dem Tüchtigen» anregend u. richtunggebend gewirkt. Auch alle einschlägigen MinErl.e (schon von 1917 an) lassen diesen Geist spüren. Im Art. 146, 3 der RVerf. ist für die gesetzl. Regelung des F.nwesens in einem RSchG. u. in der Ländergesetzgebung die Richtlinie vorgezeichnet. Nach dem preuß. MinErl. vom 25. II. 1926 UII 444I verlangt die planmäßige Begabtenauslese, daß Schulgeldfreiheit u. E.n nur solchen Schülern zugute kommen, deren Persönlichkeit u. Leistungen die Aufwendung öffentl. Mittel wirklich rechtfertigen. Ausdrücklich wird betont, daß E.n nur dann einen Sinn haben, wenn sie einigen wenigen bes. begabten Schülern in wirklich ausreichenden Beträgen bewilligt werden. Bedürftigen u. begabten Studenten sollte auch an den Universitäten u. Hochschulen ganzer oder halber Erlaß der Studiengebühren usw. gewährt werden.

Auch die Gemeinden, sowohl bürgerl. wie kirchl., bemühen sich, für die in der Inflationszeit nahezu völlig geschwundenen Stiftungen jährlich einen bestimmten Betrag für E.n an Schüler der oberen Klassen u. für Unterhaltszuschüsse an Studierende zur Verfügung zu stellen. Nach den Richtlinien des Reiches sollen solche Beihilfen nicht unter 500 RM bleiben u. nicht über 1000 RM für ein Jahr gehen.

II. Die Studienstiftung des Deutschen Volkes verdient besondere Erwähnung. Sie wird vom *Deutschen Studentenwerk* (früher Wirtschaftshilfe der Studentenschaft; Dresden-A. 24, Kaitzerstr. 2) verwaltet. Hier können von den Schulleitungen der höheren Lehranstalten sowie von Hochschullehrern zum 1. XI. jedes Jahres für wissenschaftlich außergewöhnlich tüchtige u. begabte, menschlich wertvolle Abiturienten u. Studierende aller Stände ausreichende Mittel zum Studium beantragt werden.

Die Stiftung wurde 1925 als Abteilung der Wirtschaftshilfe der deutschen Studentenschaft von dieser ins Leben gerufen. Ihr *Ziel* ist die Förderung bes. begabter, charaktervoller Abiturienten u. junger Studenten, deren akadem. Durchbildung für einen bestimmten Beruf im Interesse der Allgemeinheit als erwünscht erscheint. Anträge auf Aufnahme werden von den Direktoren der höheren Schulen oder von den Hochschullehrern gestellt. Über die Aufnahme entscheidet ein Ausschuß, der sich aus etwa 30 Hochschulprofessoren, Vertretern der höheren Schulen, der Unterrichtsverwaltungen der Länder, Vertretern des Wirtschaftslebens sowie der student. Arbeit zusammensetzt. Bei der Entscheidung sind Begabung u. allgemein menschl. Qualifikation ausschließlich entscheidend; Fragen der Politik, des Bekenntnisses u. der Weltanschauung sind streng ausgeschaltet. Die Aufnahme erfolgt probeweise für 1 Jahr; erst dann wird auf Grund ausführl. Gutachten der Hochschullehrer die Entscheidung über die endgültige Aufnahme gefällt. Die Arbeit an den Hochschulen ist den Wirtschaftskörpern (Studentenhilfen) übertragen. Außerdem hat jede Hochschule wenigstens einen Vertrauensdozenten, der den Mitgliedern als Berater zur Seite steht, mit den akadem. Lehrern enge Fühlung hält u. einen möglichst engen Kontakt zwischen Lehrern u. Schülern vermittelt. Aufgenommen werden jährlich 150—200 Studenten u. Studentinnen; die Gesamtzahl der gleichzeitig Unterstützten beträgt rund 1100. Die Studienstiftung trägt die gesamten Studien- u. Lebenshaltungskosten, soweit sie von den Angehörigen oder durch Ferienverdienst u. St. nicht aufgebracht werden können. Von der Zahlung der Studien- u. Kolleggelder sind die Angehörigen der Stiftung befreit.

Die *Bedeutung* der Studienstiftung liegt vor allem darin, daß sie dem gesamten St.wesen neue Bahnen weist, insofern sie mit äußerster Sorgfalt Begabtenauslese treibt, während die Vorkriegs-St. oft derart an lokale Herkunft, Standes- u. Familienzugehörigkeit gebunden waren, daß sie nicht immer den Bedürftigsten u. Tüchtigsten, sondern oft denen zufielen, die zufällig jene Bedingungen erfüllten. Die Stiftung will nicht nur tüchtige Fachleute heranbilden, sondern auch starke Persönlichkeiten, die ihren Platz im späteren Leben in jeder Hinsicht ganz auszufüllen vermögen. Darum pflegt sie auch mit besonderer Sorgfalt die kameradschaftl. Beziehungen zu jedem einzelnen Mitgliede, sei es direkt, sei es indirekt durch die zuständigen Hochschulstellen.

III. Vereine: Daneben hat sich bes. auf kath. Seite eine ganze Reihe von Vereinen der Pflege u. Förderung würdiger u. talentvoller, aber bedürftiger Katholiken angenommen u. längst vor staatl. Maßnahmen segensreich gewirkt. In dem Auswahlprinzip: bes. Befähigte, deren Talente durch Mangel an Mitteln unterdrückt u. verkümmern würden, zum Ziele zu führen, liegt die kulturpolit. Sendung u. Bedeutung dieser Vereine:

1. Albertus-Magnus-Verein ist der Name für die Mehrzahl der im Deutschen Reich bestehenden Vereine mit dem Zweck, «würdigen u. talentvollen Katholiken, welche kein ausreichendes Vermögen besitzen, die Mittel zur Vollendung ihrer Studien u. zur Erlangung einer angemessenen Lebensstellung zu verschaffen».

Sie entstanden seit Ende des 19. Jahrh.s (1885 in Ermland, 1898 in Trier) angesichts der Paritätsdebatten in Parlament, Presse u. Versammlungen über die systemat. Zurückdrängung der kath. Konfession bei Besetzung öffentl. Ämter in Reich u. Ländern. Die Vereine geben an kath. Studierende — vorläufig nur an Inhaber eines zum Besuch der Hochschule berechtigenden Reifezeugnisses —, die sich einem höheren Laienberuf widmen wollen, Studienbeihilfen als zinsfreie, langfristige, d. h. erst bei Erreichung einer auskömml. Lebensstellung rückzahlbare Darlehen, eine Form, die das Ehrgefühl schont u. die allmählich zurückfließende Tilgungssumme wieder dem Vereinszweck dienstbar werden läßt.

Im «Deutschen A.M.V.» mit dem Sitze des Zentralvorstandes in Trier, der alle preuß. Diözesen, dazu Freiburg i. Br. u. Meißen umfaßt, sind die meisten Vereine zusammengeschlossen. Die Organisation baut sich auf der Diözesaneinteilung

auf. In jeder Diözese besteht ein Diözesanverband, der die in dem Sprengel liegenden Ortsgruppen vereinigt. Er verwaltet als «eingetragener Verein» seine aus den Mitgliederbeiträgen, Schenkungen, Stiftungen u. Rückzahlungen fließenden Einnahmen selbständig, gibt dementsprechend auch Studienbeihilfen nur an solche Studierende, deren Heimat der Diözese angehört. Außerdem führt er einen jeweils von der Generalversammlung des Gesamtvereins zu bestimmenden Teil seiner Mitgliederbeiträge an den Zentralvorstand in Trier ab zur Unterstützung von Diasporastudenten, Auslanddeutschen u. zum Ausgleich zwischen ärmeren u. reicheren Diözesen. Bis Ende 1925 wurden allein in den preuß. Diözesen 3000 Studenten unterstützt. 1927 überstieg der Gesamtbetrag der vom Deutschen A.M.V. gewährten Darlehen 100000 RM.

Ähnliche Stipendienfürsorge üben aus der Studienverein für das Land Hessen für die hess. Studierenden u. die im Bayrischen A. M. V. zusammengefaßten Organisationen für die 7 bayrischen Diözesen.

2. Der Hildegardis-Verein, Verein zur Unterstützung studierender kath. Frauen, e. V., wurde durch führende kath. Frauen unter Förderung deutscher Bischöfe Pfingsten 1907 gegründet, als die Umgestaltung der Frauenbildung anfing, auf den Gebieten des öffentl. Lebens wirksam zu werden.

Er bezweckt die Förderung des kath. akadem. Frauenstudiums durch Gewährung *zinsfreier Darlehen* an begabte, würdige Studentinnen, die kein eigenes ausreichendes Vermögen besitzen (Semesterdarlehen z. Z. 100—200 RM; *vor* dem Kriege 100—350 RM). 1929 wurden 26810 RM verteilt. In Universitätsstädten übt er *außerdem* caritative Betreuung kath. Studentinnen (Wohnungs- u. Verpflegungsfürsorge, Arbeits- u. Ferienaufenthaltsvermittlung). Seine Mittel fließen aus Mitgliederbeiträgen, aus Sonderspenden u. Rückzahlungen früherer Stipendiatinnen. Er ist zentral organisiert. Seine Ortsgruppen (z. Z. 123) sind über das ganze Deutsche Reich verbreitet (nur Baden hat eigenen Unterstützungsverein). Bewerbungen gehen unter Beifügung von Lebenslauf, Darlegung der Vermögensverhältnisse, Befähigungszeugnissen u. Sittenzeugnis von geistl. Seite durch die Hand der Ortsgruppenvorsitzenden an die Vereinsleitung (z. Z. Aachen, Lothringertr. 4 I). Diese besteht aus Vorstand u. Beirat. Sie entscheidet über die Gewährung von Darlehen in jährlich zweimaliger Sitzung (April u. Oktober). Die Zahl der Semesterbewerbungen steigt unter der Nachwirkung von Krieg u. Inflation ständig (z. Z. etwa 120, Gewährungen 90—100). Über die Vereinsarbeit unterrichtet der regelmäßig erscheinende Jahresbericht.

3. Die Deutsche Caritas für Akademiker (C. f. A.) besteht seit 1919, als e. V. seit 1926, mit der Zentralstelle in Berlin als Fachorganisation des Deutschen Caritasverbandes (s. d.).

Anfänglich um in der Nachkriegszeit die vom Ausland nach Deutschland für kath. Studenten bestimmten Gaben ordnungsgemäß zu verteilen, widmet sie sich, nunmehr ausgebaut, in Anlehnung an den Deutschen Caritasverband, an allen Hochschulorten durch Zweigstellen unter Leitung der Studentenseelsorger wirkend, vor allem der leibl. Not kath. Studierender während des Semesters durch Gewährung von Einzelbeihilfen, Wohnung, Mittagstischen, insbes. durch Lungenkranken- u. Erholungsfürsorge. Der Gesamtwert der allein von der Zentralstelle von Herbst 1926 bis Frühjahr 1928 gewährten oder vermittelten Leistungen ist auf über 115000 RM zu schätzen.

4. Unter Hilfswerk für kath. Studierende versteht man den seit 1925 erfolgten Zusammenschluß des Deutschen Albertus-Magnus-Vereins, des Hildegardis-Vereins u. der Caritas für Akademiker zu einer Arbeitsgemeinschaft, mit der Geschäftsführung bei der C. f. A. Berlin, zwecks zentraler Werbung von Mitteln für die kath. Studentenhilfe.

Neben andern Mitteln sind es hauptsächlich die Beiträge der kath. Studentenverbände u. Lotterieergebnisse, die an dieses Hilfswerk abgeführt u. von dort aus regelmäßig an die beteiligten Organisationen verteilt werden.

5. Neuerdings greifen auch Unterstützungskassen einzelner Studentenverbände ihren Kartellangehörigen in anerkennenswerter Weise hilfreich unter die Arme.

Die kath. Studentenhilfe bildet eine wertvolle u. notwendige Ergänzung der interkonfessionellen Studentenfürsorge u. Begabtenauslese, wie sie durch das «Deutsche Studentenwerk e. V.», die «Darlehenskasse des Deutschen Studentenwerkes e. V.» (s. Art. Studentische Selbsthilfe) u. insbes. durch die «Studienstiftung des deutschen Volkes» ausgeübt wird.

6. Auf *protestant. Seite,* wo unseres Erachtens Zusammenfassung u. Überblick fehlen, haben evang. Kirchenregierungen, Provinzial-, Kreis- u. Landessynoden vielfach St. ausgegeben zur Ausbildung von Theologen u. Religionslehrern. An Vereinen betätigen sich auf diesem Gebiet insbes. verschiedene Melanchthonvereine, die evang. Brüdergemeine (Herrnhuter) u. a. Die evang. Schulvereinigung beabsichtigt, St. zur Ausbildung evang. begabter, aber unbemittelter Jugend zu sammeln zwecks Zuleitung evang. gesinnter Lehrkräfte an evang. Schulen.

7. Auf *jüd. Seite* befassen sich zahlreiche Vereine mit F.n u. E.n: Israelit. Studienförderungsverein für Ost- u. Westpreußen e. V., Königsberg i. Pr., gegr. 1866; Hilfsverein für jüd. Studierende e. V., Berlin, gegr. 1841; Verein zur Unterstützung jüd. Studierender der Universität Breslau, gegr. 1851; Mendelsohnverein e. V., Dresden, gegr. 1829; Verein zur Unterstützung ortsangehöriger israelit. Schulkinder, Mainz, gegr. 1879; St.verein für israelit. Studierende, Hamburg, gegr. 1829; Jüd. Studentenhilfe, Leipzig, gegr. 1922; Verein der Jugendfreunde e. V., Beuthen, gegr. 1872; Studentenunterstützungsverein, Friedberg i. Hessen, gegr. 1920; bei den jüd. Studentenverbindungen bestehen Wirtschaftsämter, die bedürftige Studierende in jeder Weise unterstützen. Außerdem gewähren fast

sämtl. jüd. Logen u. Wohltätigkeitsvereine sowie die Synagogengemeinden unbemittelten Studierenden Studienbeihilfen.

Schrifttum: J. Ziehen, Das F.n- u. St.wesen, in: Archiv für Päd., Jhrg. 3 (1915), S. 145 ff.; Die einschlägigen MinErl.e finden sich in H. 46 der Weidmannschen Taschenausgaben: G. Friebe, Schulgeld (1927); H. v. Soden, 3 Jahre Studienstiftung des deutschen Volkes, in: Ztschr. «Studentenwerk», Jhrg. 2, H. 1 (1928).

I. *F. Schramm.* II. *A. Baak.* III. *J. Spieler.*

Freizeit.

I. Entwicklung: Der *Begriff* F. ist mehrdeutig. Im weitesten Sinne wird F. als Mußezeit der Jugend im Gegensatz zu der Schul- u. Arbeitszeit verstanden. Die Bedeutung der Mußezeit für die eigentl. Menschenbildung wird von der Pädagogik der Gegenwart immer stärker entdeckt. Die Mußezeit übt eine ganz bestimmte, nicht zu ersetzende seelische Funktion im Leben des Menschen aus. Eine sinnvolle, für Körper u. Geist nutzbringende Gestaltung der F. wird heute als Aufgabe von den Berufserziehern u. vom Elternhaus wie von der Jugend selbst in gleicher Weise empfunden. Hier liegen wesentl. Aufgaben der Schülergruppen u. Jugendbünde der höheren Schulen. Die vielgestaltigen Formen u. Arbeitsweisen der Jugendbewegung (s. d.) haben wertvolle Erkenntnisse u. Anleitungen zu einer das Innenleben bereichernden Gestaltung der F. gezeitigt.

Für die Jugend der erwerbstätigen Bevölkerung unserer Industrie- u. Großstädte ist die sinnvolle Gestaltung der F. oft unmöglich geworden, da die einfachsten Voraussetzungen (gesundes Heim, Spielplätze usw.) fehlen. Es herrscht ausgesprochene *F.not*, die der Jugend eine förderl. Verwendung der freien Zeit der Nachmittage u. der Ferien unmöglich macht u. schwere körperl. u. seelische Gefährdung für das Einzelkind bedeutet. Caritative u. weltanschaul. Organisationen suchen durch Aufbau eines gesunden, päd. orientierten Hortwesens u. durch erzieherische F.arbeit in Kindergruppen u. Kindergemeinschaften zu helfen. Sammelpunkt der kath. Bestrebungen zur wirksamen Bekämpfung der Kinder-F.not ist die am 1. III. 1929 gebildete *Kath Reichsarbeitsgemeinschaft «Kinderwohl»* (Geschäftsstelle: Düsseldorf, Reichsstr. 20).

In der jüngsten Zeit wird der Ruf nach F. vor allem als Forderung der erwerbstätigen Jugend erhoben: Forderung nach gesetzl. geregelter ausreichender Ferienzeit für jeden werktätigen Jugendlichen (2—3 Wochen bezahlte Urlaubszeit im Arbeitsjahr) u. ausreichende tägl. F. (Arbeitspausen). Eine Forderung, die vom Reichsausschuß der Deutschen Jugendverbände mit Unterstützung großer Organisationen der Wohlfahrtspflege, der Frauenbewegung u. der sozialen Reform immer wieder gestellt wird. Mit der Forderung solcher F. wird gleichzeitig die förderl. Verwendung u. Ausnützung der F. unter verstehender Anleitung als große Aufgabe erkannt. Die vom Reichsausschuß Deutscher Jugendverbände 1927 in Berlin veranstaltete Ausstellung «Das junge Deutschland» stellte die F.frage wirksam heraus.

II. Gestaltung: Als Form einer wertvollen Ausfüllung u. Gestaltung dieser freien Zeit wird vielfach das angestrebt, was im *engeren Sinn* unter F. verstanden wird. Der Begriff F. in seiner engeren Bedeutung bezeichnet eine bestimmte Erholungs- u. Bildungsform neuzeitl. Prägung: Wochen körperl. u. geistiger Erholung, Anregung u. Auffrischung in der Form geschlossenen Gemeinschaftslebens. In dieser Bedeutung war der Begriff F. bereits in der Vorkriegszeit insbes. in protestant. Kreisen (z. B. in der Bibelkränzchen- u. Gemeinschaftsbewegung) gebräuchlich. Er ist in der Nachkriegszeit Ausdruck einer Bewegung geworden, die vor allem von den Volkshochschulheimen praktisch wie theoretisch gefördert wird. Die F. führt Gruppen von Menschen aus der Welt ihres Berufes u. dem Alltag der Arbeit heraus u. sammelt sie in geeigneten Heimen, in der Form lebendiger Gemeinschaft, zu Wochen der Entspannung u. der körperl., seelischen u. geistigen Erholung. Die F.en sind durchweg nach berufsständ. Gruppen gegliedert. Jede F. erfährt ihre eigene Gestaltung nach der Struktur u. den geistigen Bedürfnissen der bestimmten Berufsgruppe. Sie dient jedoch nicht zuerst der sachl. u. fachl. Weiterbildung im Beruf, sondern der Verinnerlichung des Berufsgeistes u. der Vertiefung der Lebensgestaltung. Körperl. Erholung, Stunden seelischer Besinnung u. Feier u. geistiger Aufbauarbeit füllen den Tageslauf aus. Die geistige Arbeit vollzieht sich meistens nicht in den Formen des Vortrages u. der Vorlesung, sondern in wirkl. Arbeitsgemeinschaft, in Aussprache u. Wechselrede.

III. Junglehrerfreizeiten: In Verbindung mit dem Berufsgedanken hat die F.bewegung auch vor allem in der *Junglehrerschaft* (s. Art. Junglehrer) Raum gewonnen. Junglehrer-F.en vereinigen Gruppen junger Lehrer u. Lehrerinnen unter verstehender, aufgeschlossener Führung u. in Verbindung mit älteren Berufsgenossen zu etwa 14tägigem Zusammensein. Gymnastik, Schulbesuche, päd. Berichte u. Übungen, Wanderungen u. heimatkundl. Ausflüge, Spiel u. Sport, Musik- u. Leseabende füllen die Wochen aus. In Preußen wurde durch den MinErl. vom 30. IV. 1927 ausdrücklich die F. als eine der besten Formen lebensvoller Berufsverbindung der Junglehrer empfohlen. In der Praxis hat sich die F. als eines der wertvollsten Mittel zur Festigung der Berufsgesinnung erwiesen. Statt des Namens «F.» hat sich in der kath. Junglehrerbewegung vielfach der Name «*Berufswoche*» eingebürgert.

Schrifttum: F. Klatt, Päd. der F. (1928); — F.-gestaltung (1929); Das junge Deutschland, Ztschr. des Reichsausschusses der deutschen Jugendverbände (Jhrg. 23, 1929). *B. Bergmann.*

Fremdsprachlicher Unterricht.

I. Geschichtliches: Neben die früher ihres Formalwertes wegen allein geschätzten alten Sprachen, Latein u. Griechisch, trat als Universalsprache des gesamten gebildeten Europa das Französische. Method. Etappen in der schulpäd. Ausbeutung dieser Sprache sind die Namen *Meidinger, Ahn* u. *Ploetz,* die von der direkten Methode abgelöst wurden, bis dann 1925 die «Richtlinien» eine Synthese zwischen dem formalen u. dem materialen Sprachgut herbeizuführen suchten. Englisch folgte, u. zwar mit der bewußten Tendenz auf das prakt. Leben hin, während die Einführung des Französischen noch sehr den Charakter des Dekorativen, des Wissens für die höheren Stände, an sich trug. Dieses Moment drängt von selbst zur Erneuerung der Methode u. zum Verlassen der von der Mathematik her bestimmten Lehrweise, die uns das 18. Jahrh. mit seiner Hoch- u. Überschätzung der Mathematik u. Physik als der allein über wissenschaftlich beachtbare Methoden verfügenden Fächer vererbte. So ist der Standpunkt W. v. Humboldts u. Fichtes auch geschichtlich bedingt. Der moderne kulturkundl. Sprachunterricht, der als Positivum die Erkenntnis der Besonderheit u. Einzigartigkeit einer jeden Kultur gebracht hat, unterliegt der großen Gefahr, durch seine Werturteile, die im Vergleichen fremder mit deutscher Kultur gewonnen werden sollen, in unreifen Menschen u. unkrit. Köpfen in schlimmsten Chauvinismus auszuarten oder zu einem üblen Kritizismus auszuwachsen. Dieselben Befürchtungen teilen auch Männer wie *Litt.*

II. Privatunterricht, der meist einen bestimmten Zweck verfolgt, wird gewöhnlich nach Grammatiken zum Selbstunterricht erteilt. Aber erst der Aufenthalt im Lande u. wieder erst nach gründl. Durcharbeitung eines Unterrichtswerkes kann zum gewünschten Erfolg führen. Dabei sind kleinere Orte u. Provinzstädte den Großstädten vorzuziehen.

An Privatschulen unterscheiden wir unter Ausschaltung von Fachschulen folgende Kategorien: 1. Weltanschaulich orientierte, die gewöhnlich Ziel u. Methoden der Staatsschulen verfolgen (s. u.); 2. die sog. «Pressen», meist für zurückgebliebene Schüler, mit teilweise amerikanischem System der «fliegenden Klassen», wo der Schüler je nach Fähigkeit dem Sprachunterricht einer andern als der eigenen Klasse folgt. Von einheitl. Methode kann schon auf Grund des Schülermaterials keine Rede sein. Lehrbücher sind vielfach die der Staatsschulen; 3. Privatschulen, die unter einem bestimmten modern-päd. Gesichtspunkt geleitet sind, wie z. B. die Odenwaldschule in Oberhambach bei Heppenheim (Hessen). Ausländer unterrichten ihre Muttersprache. «Jeder Fachlehrer hat seinen gesamten Lehrstoff (von den Elementen bis zum Abiturium) in ‚Kurse' eingeteilt; unter einem Kurs wird ein Stoffquantum verstanden, das im Laufe eines Monats unterrichtlich verarbeitet werden kann» (Geheeb). Ein halber Vormittag täglich wird dem gewählten Stoff, z. B. Französisch, zugeteilt. In den kommenden Monaten wird das erlernte Pensum in kurzen Frühstunden gefestigt. Der Monatskurs findet seinen Abschluß in einer öffentl. Prüfung vor der Schulgemeinde. — Die verschiedenen Arten von Frauenschulen bezwecken meist, jungen Mädchen, die keine oder nur kurz eine höhere Schule besucht haben, einen Einblick in die fremde Sprache oder deren Literatur zu geben. — Berlitzschulen (s. d.) stehen auf dem psychologisch unzulängl. Standpunkt, daß dem Erwachsenen wie dem Kinde im Anschauungsunterricht die Sprache beizubringen sei. — Volkshochschulen geben ebenfalls nur Einführungen, kommen infolge der verschiedenartigen Zusammensetzung der Schüler u. Lehrerschaft als eigentl. Sprachschulen nicht in Betracht.

III. An staatlichen Schulen: Länder mit Annahme der preuß. «Richtlinien» bezwecken mit dem Sprachunterricht zugleich eine Einführung in die fremden Kulturen, soweit sie von Einfluß auf die deutsche waren oder sind. Wertende Kulturkunde (s. Art. Französ. Unterricht). Damit soll jedoch Hand in Hand gehen formale u. materiale Bereicherung des Intellekts. Das Wesen der damit in Verbindung stehenden sog. Konzentration, der Blick aller Fächer auf das eine Ziel gegenseitiger Ergänzung, sieht dementsprechend auch die Verteilung der Stunden im Lehrplan vor (ganz im Gegensatz z. B. zur Odenwaldschule). Im Westen wird das Französische vorherrschen, im Norden das Englische, im Osten neben Englisch auch Russisch (s. jeweils d.).

1. Auch Elementarschulen haben in den höheren Klassen fakultativen fremdsprachl. Unterricht, der sich gewöhnlich der Lehrbücher der höheren Schulen bedient.

2. Höhere Schulen: Bis gegen Ende des vorigen Jahrh.s war der Aufbau der lat. Grammatik methodisch richtunggebend. Grammat. Schulung war Hauptzweck. Die philosoph. Begründung dieser Richtung gaben *Humboldt,* der in der Sprache weniger ein Ergon als eine Energeia sah, die ihren Ausdruck im Formalen fand, u. *Fichte,* der, vom Inhalt absehend, in der Tat, sprachlich also wiederum im Formalen, den Hauptwert sah. — Der Erlernung der Fremdsprache aus der Muttersprache heraus entsprach auch die Benützung des zweisprachigen Wörterbuches, das mehr u. mehr dem einsprachigen Platz macht. So im Französischen dem aus-

gezeichneten Larousse. Das Vokabularium, das bisher ein starres Gerippe dargestellt, wird durch Gebrauch des einsprachigen lebendig u. voll u. ersetzt ein Studium der Synonyma. Auch Lehrbücher, wie das französ. von *G. Schmitt* (Diesterweg), kommen dieser Tendenz entgegen. Systemat. Wörterbücher erfüllen den Zweck auch nicht ganz, da der Wortschatz nicht den Charakter des Erlernten, sondern des Gewachsenen haben soll. Eher noch, wenn auch der prakt. Wert nicht so hoch anzuschlagen ist, erweist sich kulturkundlich das Studium der Wörter in Sprachfamilien wertvoll. Die Erfassung der Sprache von der psycholog. Seite her führte zu einem Neuaufbau der Grammatik, wie sie *Strohmeyer* für das Französische mit Erfolg erstrebt hat. Durch psycholog.-sprachwissenschaftl. Betrachtung ist ein erleichtertes u. erfolgreicheres Eindringen in Sprache u. Seele des fremden Volkes gewährleistet, zumal wenn der Unterricht im Sinne der Arbeitsschule geführt wird. Dazu tragen auch die vergleichenden Schulgrammatiken bei, die auf die in romanischen u. germanischen Sprachen ähnlichen Erscheinungen hinweisen. Auch die alten Sprachen sind von diesen neuen Methoden beeinflußt. Denn es ist bedeutend leichter, vom Sprechen zum Verständnis schwieriger Texte zu gelangen, als umgekehrt von den Texten aus zum mündl. Gebrauch. Im Gespräch erst wird das erlernte Sprachgut lebendig, sonst bleibt Sprachkenntnis nur dekoratives Wissen. Damit hat sich auch die Auswahl der Lektüre geändert. Diese Änderung erstreckt sich auch auf die alten Sprachen, insbes. auf das Latein, wo mit der Erkenntnis des mittelalterl. Lateins als einer Sprache, die sich entwickelt hat, auch die großen Kirchenschriftsteller Aufnahme gefunden haben, die der heutigen Zeit ungleich mehr bedeuten als etwa Cicero. Damit ist zugleich ausgedrückt, daß man die Kulturen als Selbstwerte schätzen lernte u. vom leer Formalen abrückte.

Als sprachl. Unterrichtsfächer kommen an deutschen höheren Schulen in Betracht: Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, dessen Einführung in verschiedenen Gegenden mehr polit. als kulturellen Motiven entsprang, Italienisch, Dänisch u. Schwedisch. Ein reger Schüleraustausch hat seit neuester Zeit zwischen Frankreich u. Deutschland eingesetzt, dem nun auch ein Austausch der an Hochschulen studierenden Jugend nachgefolgt ist, wie er zwischen Amerika u. Deutschland schon länger besteht. Die Bedingungen sind für Studenten zu erhalten durch den Akademischen Austauschdienst, Berlin C 2, Schloß.

IV. Als Selbstunterricht: Für das Erlernen fremder Sprachen im Selbstunterricht stehen zahlreiche Unterrichtswerke von oft mehr als zweifelhaftem Wert zur Verfügung. Marktschreierische Reklame weist die meisten als Geschäftsunternehmungen aus. Durch Ausschaltung der Grammatik sind sie nur verkappte Vokabularien. Sie bieten einen Standard geprägter Redensarten u. Sätze, die der Kenner selbst bildet; für den Laien aber sind sie nutzlos. Pädagogisch u. wissenschaftlich veraltet ist heute die *Gaspey-Sauer-Methode*. Eine Revision einzelner Bände ist im Gange. Wissenschaftlich wertlos ist die *Pöhlmannsche Methode*, die zudem auf einer veralteten Gedächtnismethode beruht, u. deren Abnehmer dazu noch Schweigepflicht über ihre Schülerschaft bewahren soll. Der *Rustinschen Methode*, die durch ihre Wiederholungsfragen leicht besticht, kommt nur der Wert eines Pauksystems für zurückgebliebene Schüler zu. Die Textauswahl zeigt sie auf dem Stande des alten Ploetzschen Lehrbuches. Dieser Kategorie reiht sich auch die *Schliemannsche Methode* an, die mehr das Gedächtnis als den Verstand beansprucht. Alles Nachahmungen oder Abänderungen der *Toussaint-Langenscheidtschen Methode*, die, wissenschaftlich absolut zuverlässig, auch Bedeutendes auf phonet. Gebiet leistet, aber durch die großen Anforderungen an Verstand u. Energie leicht entmutigt. Die glänzenden phonet. Angaben ersetzen dem Laien jedoch das gesprochene Wort des Lehrers nicht. Die von dieser Firma in den Handel gebrachten *Sprechplatten*, für die meisten Sprachen gut, enttäuschen für das Französische, wo es gerade auf schärfste Unterscheidung von offenen u. geschlossenen Vokalen ankommt, was ihm den bes. klangl. Reiz verleiht. Hier sind die Platten der Sammlung Prof. *Doegen* (Odeon) vorzuziehen (Vertrieb durch Otto Sperling, Zentralstelle für das phonogr. Unterrichtswesen, Stuttgart). (S. Art. Schallplatten.) Der *Rundfunk* hat den Nachteil der Einmaligkeit des Vortrags ein u. desselben Stückes, was natürlich beim *Schulfunk* vermieden werden kann. Alle diese Methoden leiden aber mehr oder minder unter der Vernachlässigung der durch die Konvention geschaffenen Ausdrücke (Gallizismen, Anglizismen usw.) u. hauptsächlich der Synonyma, ohne deren genaue Kenntnis von einer Sprachbeherrschung nicht gesprochen werden kann. Gute Dienste leistet Faustians lustige Sprachzeitschrift (Hamburg).

Vgl. das Schrifttum bei den einzelnen Sprachen. Dazu J. Blau, Naturgemäßer Sprachunterricht ([2]1921); E. Hermann, Die Sprachwissenschaft in der Schule (1923); F. Lehmensick, Das Prinzip des Selbstfindens ([3]1925); H. Paul, Über Sprachunterricht (1921); O. Tacke, Der Sprachunterricht muß umkehren (1923); R. Rößger u. P. Jäger, The Merchant's English (4 Tle. = Die Welthandelssprachen durch Selbstunterricht, 1922). *K. Bosch.*

Freundschaft u. Kameradschaft.

(F. = Freundschaft, K. = Kameradschaft.)

I. Wesen: F. u. K. sind personale Beziehungen. Darin liegt ihr Wesen u. Wert begründet. K. ist eine Beziehung, die eine Mehr-

zahl von Personen umfassen kann; F. in ihrer höchsten Form ist immer nur eine zweigliedrige Situation, Gezweiung. F. zu dreien gibt es eigentlich nicht; es ist dann K. oder 3 F.en. F. besteht in der Konzentrierung zweier Menschen aufeinander ihrem gesamten persönl. Sein nach. Die individuelle Persönlichkeit ist Ausgangspunkt u. Ziel der F. Die Einigung der beiden Persönlichkeiten ist in der F. Selbstzweck u. spannt sich unmittelbar von Person zu Person, so daß eine neue höhere Einheit entsteht, die Eigenständigkeit hat gegenüber der Einzelperson u. einen in sich geschlossenen Seinscharakter offenbart. Bei der K. ist der Einigungsgrund nicht die Persönlichkeit, nicht seelische Verwandtschaft u. Verbundenheit, sondern ein von außen herangebrachtes Ziel, u. erst über u. durch solch äußeres Ziel sind Kameraden geeint. K. entsteht bei gemeinsamer sinnfälliger Tätigkeit in unbedingter Gleichheit vor einem gemeinsamen Ziel, dessen Erreichung eine bestimmte Zeitdauer, gegenseitige Eingewöhnung, gleichen Rhythmus erfordert. Form u. Grenze sind der K. von außen gesetzt, bestimmt durch den Zweck der Einigung, durch die Aufgabe u. das Ziel, durch die Mittel u. die Tätigkeit, die zu dessen Erreichung notwendig sind. Sie zielt darauf, daß der eine den andern tüchtig haben will im gleichen Wert (Kriegskameraden, Spielkameraden).

F. ist Hingabe zweier freier Persönlichkeiten ihrem geistig-seelischen Sein nach, im Vertrauen u. Glauben an den andern Menschen, der infolge gleicher Entwicklung, gleicher Charakteranlagen, gleicher seelischer Grundschichten wohlwollendes Verständnis entgegenbringt. F. ist fundiert im gegenseitigen Vertrauen u. Glauben, die gerechtfertigt werden durch Aufrichtigkeit, Verläßlichkeit, Selbstlosigkeit u. Treue; sie vollendet sich in der persönl. Liebe. Der Wert der F. ist nicht eindeutig bestimmbar; als ein hohes u. seltenes Gut stellt sie einen hochkomplexen Wert dar u. ist als konkrete Sachverhaltsordnung zwischen 2 Personen die ideale, ethische Lebensform im Kleinen, die die Möglichkeit zur Realisierung sämtl. ethischen Werte bietet.

II. Verwirklichung: K. ist allen Menschen zugänglich. Die Möglichkeit zur K. ist schon im vorschulpflichtigen u. im Grundschulalter gegeben (Spielkameraden). In der 2. Hälfte des Schulalters ist K. das verbindende Moment bei der Bandenbildung u. den verschiedenartigsten Vereinsgründungen. Die «F.sverhältnisse» dieser Zeit («Rudel-F.en»), die größtenteils nur solange bestehen, wie äußere Momente, z. B. die Schule, einen gewissen Zusammenhang gewähren (Schulfreund), beruhen auf Ergänzungsbedürftigkeit, auf einer bes. schätzenswert erscheinenden Eigenschaft oder Fähigkeit des Gegenüber. Die Pubertät bringt für diese, meist aus kindl. Spielfreude entstandene Knaben- u. Mädchen-F.en eine ernstl. Krise, die nur wenige überdauern. In der Pubertät erhält die F. erst wirkl. Sinn, eigene Dignität; die Wendung nach Innen, die Entwicklung des Selbst- u. Persönlichkeitsbewußtseins, das Einsamkeitsgefühl schaffen die Voraussetzung für die persönl. F. Aus starkem Mitteilungsbedürfnis heraus wird der Freund oft bewußt gesucht. Echte u. wahre F. ist jedoch Seltenheit. Verletzung notwendiger Distanz u. Ehrfurcht läßt leicht das F.sverhältnis scheitern u. zerbrechen. Sexuelle Momente spielen in der F. während der Reifezeit, auch zwischen Fremdgeschlechtlichen fast keine Rolle. H. Blüher (s. d.), der in der F. vorwiegend homosexuelle Neigungen erblickt, hat das Wesen der F. verkannt u. mißverstanden u. durch seine Deutung bei Jugendlichen viel Unheil gestiftet. Auch E. Spranger (s. d.) wird mit seinem platon. Erosbegriff dem Wesen der F. nicht gerecht.

III. Die pädagogischen Werte der F. liegen darin, daß sie Ansatz zu einem Größeren, zu einer fruchtbaren Beziehung des einzelnen zur Umwelt sein kann. Die F. ist ein wichtiger Faktor der Persönlichkeitsbildung; durch die wechselseitige Einwirkung erzielt sie die Aktualisierung der vorhandenen Anlagen, fördert die Charakterbildung, schafft Freiheit in der Erweiterung des «Ich» durch das «Du» zum «Wir» u. verwirklicht durch die in den personalen Kern gehende Beziehung neue Wesensbereiche.

Wahre F. besteht meist unter Gleichgeschlechtlichen, ist auch möglich unter Fremdgeschlechtlichen, setzt dann aber starke Zucht des Geistes u. der Sinne voraus (Franz von Sales u. Franziska von Chantal). Im Schulalter ist F. zwischen Knaben u. Mädchen verpönt, weil sie sich in dieser Zeit gegenseitig noch nichts zu geben haben, in der Reifezeit möglich; da Geschlechtliches aber als unheilig empfunden wird, entstehen von da aus kaum Konflikte; sie dauert oft nicht länger als die Pubertät oder wächst sich aus zur geschlechtl. Liebe u. Ehe. K. unter Fremdgeschlechtlichen in Vorpubertät u. Reifezeit ist möglich, aber abhängig vom Ziel u. birgt manche Gefahren. Die Ehe als höchste Form der Lebensvereinigung schließt die F. ein. Für den Jugendlichen, der zur ehel. Gemeinschaft noch nicht reif ist, bedeutet F. höchstmögl. Gemeinschaftsform. Sie ist zu allen Zeiten als ein hohes Gut u. eine seltene Tugend geschätzt worden. F.sverhältnisse zwischen Lehrer u. Schüler, Meister u. Jünger, Eltern u. Kindern stellen eigene Probleme, ebenso F. u. Führertum etwa in der Jugendbewegung u. in Jugendgruppen. Auch in der Internatserziehung bietet F. oft ein schwieriges Problem, das jedoch bei einsichtiger Leitung erzieherisch wertvoll sein dürfte.

Schrifttum: A. Henn, Vom Wesen u. Wert der Jugend-F. (1928, mit weiteren Literaturangaben).

A. Henn.

Frischeisen-Köhler, Max.

Geb. am 19. VII. 1878, gest. als Professor in Halle am 22. X. 1923, Schüler vor allem *W. Diltheys* u. *R. Lehmanns* (s. jeweils d.). In seinen erkenntnistheoret. Realismus, der ihm durch seine naturwissenschaftl. Studien naheliegen mußte, spielen unverkennbar Diltheysche Motive hinein: die Ablehnung des transzendentalen Idealismus der Neukantianer (Rickerts u. der Marburger) bes. durch Verwertung des Willensmomentes als Indikators der Realität, die er auch bei Kant gewahrt findet. Diese realist. Neigung fand eine Ergänzung durch das von Dilthey geweckte «Verstehen» des naturwissenschaftlich unerklärbaren Irrationalen des Geschichtlichen. Die Beschäftigung mit diesem führte F.-K. zu Diltheys «Geisteswissenschaft», ließ ihn aber Rickerts Methodenlehre gegenüber das Diltheysche «Erleben» u. «Einfühlen» stärker betonen u. regte in ihm den von dem Einfluß der Euckenschen Metaphysik mitbestimmten Plan zu einer Untersuchung der letzten Grundlagen beider Wissenszweige an: des natur- u. des geschichtswissenschaftlichen.

Diltheys Geisteswissenschaft bestimmte zugleich den Pädagogen F.-K. Sie ließ ihn die Grenzen der experimentellen Pädagogik kritisch erkennen u. mit Dilthey in dem zu erziehenden Menschen mehr als ein Naturwesen sehen. Dieses allein vermag man mit generalisierender Methode zu erfassen, während die eigentlich menschl. Seite: das individuell u. typisch Besondere, nur einfühlend «verstanden» u. so erst erziehlich beeinflußt werden kann. Obwohl ebensowenig ausgesprochener Metaphysiker wie W. Dilthey selbst, kam F.-K. doch mit diesem zu der namentlich durch E. Spranger (s. d.) vertieften Einsicht, daß erziehl. Zielsetzung wie Methode in letzten, sittl. wie relig. Überzeugungen wurzeln. Von hier aus versuchte er eine Typologie der päd. Theorien, die wieder eine Parallele zu Diltheys Weltanschauungstypen darstellt u. inhaltlich ein je verschiedenes Bildungsideal in Verbindung mit einer entsprechenden Weltauffassung u. einer päd. Erkenntnis- wie Handlungsweise ergibt. — F.-K.s früher Tod ließ den Denker im wesentlichen nur zu einer Verarbeitung des von Dilthey aber auch von Husserl, Simmel u. Eucken Empfangenen kommen; doch zeigt sich seine Selbständigkeit u. a. in einer Dilthey gegenüber, aber in bleibender Distanz von Rickert stärker hervorgekehrten Betonung der Bedeutung auch des begriffl. Denkens beim reinen verstehenden Einfühlen. — Die Beurteilung F.-K.s deckt sich mit der im Artikel «Lebensphilosophie u. Lebenspädagogik» (s. d.) gegebenen.

Philosoph. Hauptwerke F.-K.s: Wissenschaft u. Wirklichkeit (1912); Das Realitätsproblem (1912); Weiteres bei F. Überweg. Die deutsche Philosophie des 19. Jahrh.s u. der Gegenwart ([12] 1923, bearbeitet von T. K. Oesterreich) 555. — *Päd. Schriften:* Über die Grenzen der Erziehung, in: Ztschr. für päd. Psychol. u. exper. Päd., Jhrg. 13 (1911); Grenzen der exper. Methode (1918); Bildung u. Weltanschauung (1921); F.-K.s «verstehende» Methode fein ersichtlich in seinem Aufsatz über G. Simmel, in: Kantstudien, Jhrg. 24 (1919), S. 1—51.

Schrifttum: R. Lehmann, F.-K., in: Kantstudien, Jhrg. 29 (1924), S. 5—14; A. Liebert, Trauerrede für F.-K., ebd. S. 15—20. *Th. Steinbüchel.*

Führung.

I. Der Begriff wurde früher allgemein gebraucht, hat aber in der Gegenwart eine spezif. Bedeutung gewonnen. Die Jugendbewegung hat dazu Anlaß gegeben, als man von der Jugendpflege nicht ohne weiteres den Sprung in die eigentl. (freideutsche) Jugendbewegung mitmachen wollte. So hat sich die päd. Form der Jugendführung gebildet. (Die gleichnamige Zeitschrift des kath. Jungmännerverbands erscheint in Düsseldorf, Jugendhaus, Derendorferstr. 1.) Die Jugendbewegung will autonom sein; die Jugendpflege fordert strenge Autorität; Jugendführung will einen Ausgleich schaffen zwischen beiden. Dieser *histor.* Art der Begriffsentwicklung entspricht auf *schulischem* Gebiet die Auseinandersetzung auf dem Päd. Kongreß in Weimar 1926 zwischen «Führen» u. «Wachsenlassen», was Th. Litt in seiner gleichnamigen Schrift zur Harmonie vereinigen will. Inzwischen ist der Begriff F. auch stark ins soziale u. wirtschaftliche, bes. auch in das gewerkschaftl. u. polit. Leben übergegangen, ohne dabei eine schärfere Umgrenzung seines Inhalts zu finden. Diese kann wohl überhaupt nur von der Pädagogik festgestellt werden, u. ein Vergleich mit verwandten päd. Haltungen muß uns dazu verhelfen. Aufzucht u. Abrichtung bedeuten eine so intensive Einflußnahme, daß F. von selbst ausscheidet; Fürsorge u. Hilfe können nur für Hilfsbedürftige in Frage kommen. Erziehung, Unterricht u. Bildung kommen der F. so nahe, daß eine einheitl. Haltung aller Pädagogen weder in der Theorie noch in der Praxis möglich erscheint. Mag Erziehung die umfassendste Einflußnahme bedeuten, unter welcher die Wissensmehrung u. die Seelenformung als zwei besondere Arten angesehen werden, dann ist F. eine freiere u. nur mittelbare Art von Einflußnahme. Wir sprechen ja auch von einer *Ein*führung, von einer *Vor*führung, von einem *Zurück*führen u. ä., wobei die Zwecksetzung unseres Tuns zunächst ganz in den Hintergrund tritt. Wer ist eigentlich Führer? Der Freund mehr als der Vater? Die Lehrerin mehr als die Mutter? Das innere Ideal stärker als das lebendige Beispiel? «Einer ist euer Meister!» spricht den Begriff der F. am klarsten u. deutlichsten aus, indem es dessen Wesensbestimmung nicht in die äußere Autorität, sondern in den innern Wert u. dessen Wirkung auf die Umgebung legt. So liegt die F. nicht von selbst durch die Wahl in dem Gewählten von unten oder

in dem Bestimmten von außen oder von oben, sondern vielmehr in der Berufung von Gott.

II. Das Wesen der F. ist deshalb sowohl physisch wie metaphysisch zu begründen. Die Psychoanalyse hat zunächst das Problem aufgegriffen, konnte ihm aber in seinem letzten Ziel nicht gerecht werden. Es liegt doch schon im Begriff der F. das Ziel. Der Bergführer muß den Berg kennen, das Ziel u. den Weg u. die Gefahren u. Schwierigkeiten. Wer ohne Ziel führt, hat das Wesen der F. verkannt. «Die Funktion der F. hat den Zögling im Auge, wie er sein soll. Die Pflege sieht den Zögling, wie er ist. Dessen Seinsentfaltung ist der Weg der Pflege; Reife ist ihr Ziel. Die F. will erziehen durch die unmittelbare Gestaltung seines idealen Seins; Umgang zwischen Erzieher u. Zögling ist ihre Wurzel, Charakter ihr Ziel» (Eggersdorfer). Künder des Zieles u. Weiser des Weges sind deshalb die Grundelemente der F., wenn auch Wecker des Willens u. Opfer des Lebens im Grundcharakter des Führers gelegen sein müssen. Nicht in der Absicht der F. liegt ihr Wesen, ebensowenig wie in der Weisheit des Wissens oder Könnens. Das mag in der Funktion der Bildung liegen, welche erst durch vorbildl. Leben in die Funktion der F. übergeht. Der ἔρος παιδαγωγός mit seiner Hingabe u. selbstlosen Opferfähigkeit aber schafft die Führerpersönlichkeit, welche die unbestrittene F. in sich trägt. Wer die Autorität in solcher F. vermißt u. die Jugend der Autoritätslosigkeit zeiht, möge nicht vergessen, daß eben diese Jugend die F. am stärksten sucht u. ihr mit Freude, Opfermut, ja Willenlosigkeit sich unterwirft. Der Führer wird auf den Händen getragen — das ist die größte Gefahr der F. Denn «Führer sein heißt liebend sterben.... Der Führer muß ganz untergehen in den Geführten; ... er muß die ihm anhängenden Scharen in selbsttätiger Arbeit erziehen, daß er selbst schließlich ganz entbehrlich ist; ... aber er muß fortleben in seinem Werk» (Przywara). Täuschungen u. Enttäuschungen in der F. sind deshalb so häufig, weil die Führerhaltung oft nur äußerlich u. schauspielerisch zur Schau getragen wird. Nicht Doktrinen u. nicht Programme geben die Kraft u. den Halt zur F., sondern nur innere Überzeugung u. eigene Erlebnistiefe. Deshalb hängen Dauer u. Erfolg der F. von verschiedenen Bedingungen ab.

III. Voraussetzungen der F. Nicht die Befähigung zum Unterrichten oder Bilden, nicht einmal die Fähigkeit zum Erziehen gibt die Kraft der F. Auch nicht äußere Führerhaltung, das Zurschautragen des Führertums vermitteln das Wesen der F. Selbst die Wärme u. suggestive Kraft des Führers gewährt F. nicht auf die Dauer. All das mögen mehr oder minder wichtige Teilvoraussetzungen der F. sein. Eigenes inneres Ringen nach dem Ziel u. in allen Lagen erprobtes Sicherheitsgefühl sind die Vorbedingungen der F. «Nur wer selbst seelisch aufgeräumt, gereift, nicht krampfhaft, sondern frei u. locker ist, wer also seine eigene Entwicklungsschwäche überwunden hat, ist imstande, bei andern die Störungen, Hemmungen, Verbiegungen usw. ruhig zu beurteilen u. sachgemäß in Angriff zu nehmen» (Prinzhorn). Gleichwohl ist es nicht ein nur psychoanalyt., sondern allgemein psycholog. Grundsatz, die «eigene Entwicklung zu runden, um so die Wirkfähigkeit für andere freizumachen». Aber unmöglich ist die F. unter der Voraussetzung, mit «dem Gefühl der bestehenden Zielunsicherheit als quälender Erkenntnis anständig fertig zu werden, ohne seine Haltung dadurch erschüttern zu lassen» (Prinzhorn). Dem Führer muß ein klares Ziel fest vor Augen stehen, u. nur auf Wahrhaftigkeit u. Ehrlichkeit kann sich sein Führertum aufbauen. Dabei ist keineswegs Flucht in ein veraltetes Bildungsideal, noch Überstürzung in utopischen Zukunftsbildern notwendig: echte u. innerlich wahre Persönlichkeit sind Voraussetzung für eine erfolgreiche u. wirksame F. zum Ziel.

IV. Ziel: Erziehungsziel u. Bildungsideale sind heißumstrittene Probleme der Pädagogik. Darum ist der Gedanke verführerisch, der F. überhaupt ein bestimmtes Ziel abzusprechen, weil hierdurch die Wesenheit der F. gegenüber der Bildung u. Erziehung im eigentlichen Sinn fraglich werden könnte. Dennoch macht die F. schon aus sich selbst das Ziel notwendig, weil bei ihr konkret u. persönlich das Ideal vor Augen gestellt wird in der Führerpersönlichkeit. Das Ziel braucht nicht in Worte gefaßt zu werden u. liegt doch vor. Der Führer braucht nicht analysiert zu werden u. wird doch erkannt, erschaut, erfühlt, erlebt. «Und wie er räuspert u. wie er spuckt, das habt Ihr ihm glücklich abgeguckt.» So liegt das Ziel der F. nicht in etwas Äußerem, noch auch eigentlich in dem Geführten, sondern im Führer selbst. «Unter F. des Lehrers u. mit seinen Augen Wahrheiten u. Werte sehen» (Eggersdorfer), kann als Aufgabe der F. angesehen werden. «Ich habe euch ein Beispiel gegeben, damit ihr so tut, wie ich getan.» Wie Paulus ein «alter Christus» geworden ist: «Nicht mehr ich lebe, Christus lebt in mir!», so wirkt hier der reife Mensch unmittelbar auf den reifenden Menschen; nicht durch Weitergabe einer objektiven Kultur, die ständig wechselt, sondern durch Vermittlung subjektiver, persönl. Kultur, welche im gewissen Sinn als Geschöpf u. Ebenbild Gottes als ewig geltend angesehen werden kann. Teilziele der F. werden wohl mehr noch für den Führer denn für den Geführten aufzustellen sein. «Ob wir uns weiter hinreißen lassen in die Mechanisierung des Lebens, oder ob wir eine Kulturform finden, die mit den Gefahren dieses Zeitschicksals fertig wird, das ist die Frage, welche am Eingang

jedes Führerproblems steht» (Prinzhorn). Formales Ziel der F. wird dabei immer noch sein Beseitigung von Unentschlossenheit, Minderwertigkeitsgefühlen, Mißtrauen u. andern Hemmungen, während Begeisterung, Mut, Opferfähigkeit u. Überzeugungskraft die positiven Erfolge der F. bedeuten.

V. Methode: Daß mit Unterrichten oder Bilden das Führen nicht gleichgesetzt werden kann, ergibt sich aus den jeweiligen Begriffsbestimmungen. Deshalb kann «infantile Identifizierung mit dem Zögling» nicht als F. angesehen werden. Ebensowenig besitzen Hochmut u. Überlegenheit die wirkl. F. Schauspielerisches Gebaren oder unwahre, heuchlerische Haltung sind verkehrte Methoden der F. Selbst Begründungen durch Worte, Beeinflussung durch logische Beweisführungen, rednerisches Können u. irrationale Kräfte können nicht für sich allein als die Formen der F. im eigentl. Sinne betrachtet werden. Voller Ernst der Geltung u. des Wertes der Persönlichkeit, Einheit von Lehre u. Leben, von Wort u. Tat, von Forderung u. Beispiel rufen die emotionalen Begleiterscheinungen u. die wirkl. Erlebnistiefe in den Geführten hervor u. zeigen am deutlichsten die Methode der F.: Der Lehrer wird zum Meister, der Schüler zum Jünger.

Im soziolog. Sinne ist F. anders geartet, da Individuum u. Masse einander gegenüberstehen. Es läßt sich Piepers Auffassung von der «zweckhaften» Gesellschaft u. der «organ.» Gemeinschaft wohl nicht aufrecht erhalten. Die geistige, innere, organ. Bindung durch F. im soziolog. Sinne vollzieht sich aus der Ganzheit im Spannschen Sinne. Daraus fließt auch die rechte Methode für das soziale Führertum.

VI. Führertum: Für den gläubigen Christen steht in der F. der Menschen über allen Christus. Als Mensch u. Gott zugleich ist er uns nahe u. steht hoch über uns. In der Methode zeigt Christus die F. am klarsten durch sein erst zurückgezogenes Leben: er nahm zu an Alter u. Gnade u. Weisheit vor Gott u. den Menschen. Sein Auftreten, die Wahl u. F. seiner Jünger, seiner Apostel, die F. u. das Fortleben seiner Person in der Kirche u. in der Welt; sein Sterben für sein Werk, seine Auferstehung u. das Aufleben seiner Lehre u. des christl. Lebens nach jeder Verfolgung u. Unterdrückung. Seine F. vollzieht sich wesentlich ohne Schule, ohne Lehrsystem, ohne Programm durch sein Beispiel, seine Liebe, seinen Tod. Es ist vollbracht! Ich bin bei euch alle Tage bis ans Ende der Welt. — Ähnlich Moses, Johannes der Täufer, Paulus, Augustinus, Benediktus, Franziskus, Ignatius, Elisabeth, Hildegard, Katharina u.a.— Führer im geistigen Sinne Buddha, Mohammed, Sokrates, Platon, Aristoteles. — Führer in der Kunst, in der Musik, in Wirtschaft, Politik.

Nicht sollen damit die großen Männer der Kirchen- u. Weltgeschichte an sich schon als Führer in unserem Sinne bezeichnet werden. Oft sind es nicht einmal die Führer der Massen allein, wie z. B. Napoleon, welche die F. in der Hand gehabt; nicht selten war es ein kleiner Kreis von Menschen (Görres u. a.), der aber durch seine F. (auch in Literatur, Drama) oder durch späteres Heraustreten in die Masse ein ganzes Zeitalter geführt u. die Kultur (auch Architektur u. a.) nach einer bestimmten Richtung beeinflußt hat. F. liegt auch in den kulturfeindl. Strömungen der Geschichte, u. selbst die Revolutionen hängen von der F. ab. Sogar Nietzsche erkannte das Führertum richtig in leidender u. erlebter Askese als dem tiefsten Wesen der F., wenn er schreibt:

«Wer viel dereinst zu sagen hat,
Schweigt viel in sich hinein;
Wer einst als Blitz zu zünden hat,
Muß lange Wolke sein.»

Schrifttum: F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung (^{2}1929); H. Prinzhorn, Das Problem der F. u. die Psychoanalyse (1928); Th. Litt, Führen oder Wachsenlassen (1927); A. Natterer, Charakterköpfe (1925); F. Otto, Männer eigener Kraft (^{10}1911); O. Spann, Der wahre Staat (^{2}1923); — Tote u. lebendige Wissenschaft (^{3}1929); Soziolog. Lesestücke, hrsg. von F. Oppenheimer u. G. Salomon (3 Bde., 1926); H. Oppenheimer, Die Logik der soziolog. Begriffsbildung mit bes. Berücksichtigung von M. Weber (1925); Handbuch der vergleichenden Psychologie II, hrsg. von G. Kafka (1922); G. Clostermann, Die Grundlagen der formalen Erziehungsaufgaben (1925); G. Bäumer, Sinn u. Formen geistiger F. (1930).

L. Schiela.

Furcht.

I. Psychologisches: Für die genetische Psychologie ist es nur eingeschränkt richtig, die F. als einen Affekt zu bestimmen, der durch die Erwartung einer das Ich oder ihm wertvolle Personen oder Sachen bedrohenden Gefahr ausgelöst werde. Das ist die *Erfahrungs-F.*, die mehr den *Erwachsenen* charakterisiert. Beim Kinde ist diese Art von F. eingeschränkt, je jünger, desto mehr, während die *Instinkt-F.* überwiegt, wiederum je jünger, desto mehr. Der sog. *Erb-F.*, einer Sonderform der letzteren, also einem erfahrungslosen Sichfürchten vor Tieren, Dingen u. Zuständen, die den kulturarmen u. schutzlosen Vorfahren äußerst gefährlich waren, das sich irgendwie durch die psychophys. Erbmasse fortpflanzte, wird in der gegenwärtigen Kinderpsychologie kaum besondere Bedeutung zugemessen, da sie auch in der Tierpsychologie eine nach Tatsache u. Umfang umstrittene Größe wurde. Die Beobachtung zeigt zudem, daß Kinder zunächst vor Dunkelheit, Feuer, Gewitter u. wilden Tieren in Tiergärten keine F. zeigen, außer letztere wären bes. unruhig oder laut. Bedeutsamer ist jedenfalls die Instinkt-F. vor dem ganz Unerwarteten, ganz Fremdartigen u. darum unheimlich An-

mutenden. Das bloße Fremdheitsgefühl braucht nicht immer F. auszulösen, kann vielmehr die Neugier wecken. Nach *Ch. Bühler* u. *Schule* bedeutet zunächst für den Säugling jeder neue Reiz eine Störung des psychophys. Gleichgewichts u. ruft darum eine Schmerz- u. Abwehrreaktion hervor. Aber allmählich erstarkt das psycho-phys. System, u. so kommt es, «daß im Laufe der Entwicklung die F. vor dem Unbekannten u. der Reiz des Bekannten nicht nur neutralisiert werden, sondern umschlagen umgekehrt in den Reiz des Unbekannten u. die F. vor der Langeweile des Bekannten». Darum führt zur F. die Plötzlichkeit u. besondere Stärke des neuen Eindrucks, das Vorkommen des Neuen in bisher völlig anders erlebter Verkettung, das isolierte Vorkommen von sonst nur eingebetteten u. darum mit geteilter Aufmerksamkeit wahrgenommenen Eindrücken, auch die überraschende Annäherung sonst nicht gefürchteter Dinge an das Kind, so daß es reagieren sollte, aber ratlos wird (W. Stern). Die F. vor dem Unheimlichen (Gruseln) kann je nach dem Objekt fortschreiten zum Affekt der religiösen Ehrfurcht (s. d.) u. zum Grauen vor dem — wertindifferent oder gar wertwidrig vorgestellten — Un- bzw. Übersinnlichen schlechthin. Die *erworbene* oder *Erfahrungs-F.* kann in echter u. unechter Form vorkommen. Erstere meint das Sprichwort: «Gebrannte Kinder scheuen das Feuer.» Auch die *Straf-F.* zählt dazu. Sie kann mit zunehmendem Alter abnehmen u. wachsen, je nachdem die wachsende Erfahrung vermeintliche Gefahren entlarvt u. wirkliche meiden lehrt oder auch dem Kinde bisher verhüllte Gefährlichkeit offenbart. Unecht ist diese F.art, wenn sie auf bloßer Ansuggerierung beruht (ängstl. Umsorgen der Kinder, Warnung vor harmlosen Tieren, Bangemachen mit Gespenstern, dem schwarzen Mann, dem Schutzmann, Nikolaus, der Schule, dem Dunkelzimmer). Der Aufenthalt in dunklen Räumen kann bange gemachte Kinder bei *eidetischer* Veranlagung bes. leicht Unheimliches sehen lassen. «Tante, wenn ich allein ins dunkle Zimmer gehe, so fühle ich so komisch, als ob ich ringsumher Löwen u. Tiger sehen könnte», meinte ein sonst mutiges Kind (Shinn-Groos 296; ähnliche Äußerung bei Sully-Stimpfl 180). Phantastisch ist die psychoanalyt. Zurückführung der furchtsamen Einstellung gewissen Tieren u. Dingen gegenüber auf einen angeblichen, das Unterbewußtsein beeinflussenden sexualsymbol. Charakter. Von der F. zu unterscheiden ist der *Schreck*, mit schockartiger Wirkung, u. die *Angst* (s. d.).

II. Biologisches: Die viel erörterte Frage nach der biolog. Bedeutung der F. darf wohl in dem Sinne beantwortet werden, daß sie in normalen Grenzen eine Zweckmäßigkeit darstellt. Die Instinkt-F. tritt ja regelmäßig mit der Überraschung zusammen auf. Die Haltung der Überraschung u. des Staunens weckt die Neugier u. wird von alten Denkern als Mutter der Philosophie gerühmt. Damit dem wehrlosen Menschen der aus Wißbegier geborene Annäherungstrieb an das Unbekannte nicht verderblich werde, ist die Instinkt-F als Gegengewicht beigegeben. Selbst die lähmende Wirkung kann günstig sein, sofern sie dem tierischen Feind, dessen Sinne bes. auf Bewegtes eingestellt sind, den davon Betroffenen verbirgt (vgl. das Sich-tot-stellen von Insekten), auch ermöglicht sie in normaler Grenze eine innere Aufmerksamkeitsspannung zur Antwort auf die Gefahr.

III. Pädagogisches: F. ist ein notwendiger Affekt im seelischen Haushalt, auch im sittlichen. Restlose Furchtlosigkeit würde den Übermenschen oder Untermenschen, einen Gott oder Teufel bedeuten. Shakespeare schildert in Gestalten wie Macbeth den Typus des Abgelöschten, der scheinbar fast vergaß, was sich fürchten heißt, der nichts Grauenvolles mehr kennt. Ein Ideal stellt diese Entwicklung nicht dar. Beim Kinde könnte F.losigkeit Schwachsinn oder Gefühlsausfall, darum auch Schwererziehbarkeit verraten u. Gefährdung bedeuten. Wie es eine Rangordnung der Werte u. damit der Liebe gibt, so auch der Übel u. somit der F. Man denke an die F.regel Christi (Mt 10, 28) u. an das einem andern nachgesagte Wort Montaignes: Wer lügt, beweist, daß er Gott verachtet u. die Menschen fürchtet. Die erzieherische Bedeutung der F. meint das Sprichwort: «F. hütet den Wald, sagt der Förster.» Doch muß sie sich in Schranken halten, weil sie sonst feige macht. Die heilende Erziehung wird bei furchtsamen Kindern nicht gewaltsam vorgehen. Die «Überrumpelungsmethode» kann gefährlich wirken. Dagegen kann die stufenweise vorgehende «Affektgymnastik» (Oppenheim) abhärtend wirken. Das richtige, beruhigende, belehrende Verhalten der Umwelt harmlosen Tieren, rätselhaften Phänomenen gegenüber, beim Gewitter usw. kann vorbeugend u. heilend zumal wirken. Die Dienstboten müssen zum gleichsinnigen Verhalten erzogen werden, sonst beeinträchtigen sie die erzieherische Wirkung der Eltern. Tüchtige Leistungen auf einem Gebiete lassen sich benutzen, um das Kind *Mut* (s. d.) u. Selbstvertrauen gewinnen zu lassen; dieser Gewinn ist dann gegen die anderwärts sich zeigende F.samkeit auszuspielen. Wesentlich ist auch die Beherrschung der Ausdrucksbewegungen («Hemmungstherapie», Oppenheim) u. die Einschränkung der ängstlich wachenden Phantasietätigkeit. Die Kinder kommen in Form des beliebten «Schockspiel» (Groos) ersterer Methode entgegen. So kommt es zu einer Haltung, die mit Aszese u. Disziplin verwandt ist.

Schrifttum: A. Binet, La peur chez les enfants. Année psycholog. II (Paris 1895); L. Hirschlaff, Über die F. der Kinder, in: Ztschr. für päd. Psycho-

logie (1901/02); Th. Ribot, Psychologie der Gefühle, deutsch von Chr. Ufer (1903); H. Oppenheim, Lehrbuch der Nervenkrankheiten (2 Bde., [7]1923); G. Störring, Psychologie d. menschl. Gefühlslebens ([2]1922); K. Groos, Das Seelenleben des Kindes ([6]1923); W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit ([5]1928); K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes ([4]1924); Ch. Bühler, Kindheit u. Jugend (1928); — H. Hetzer u. F. Mabel, Die Affektwirksamkeit von Fremdheitseindrücken im 1. Lebensjahr, in: Ztschr. f. Psychologie, Bd. 107 (1928) 30—49; ferner die kinderpsycholog. Literatur von Preyer, Scupin, Pompayré, Sully, Shinn usw.; Th. Heller, Grundriß der Heilpädagogik ([3]1925); W. Ludwig, Beiträge zur Psychologie der F. im Kriege (1920). *L. Bopp.*

Fürsorgepädagogik u. Fürsorgeerziehung.

[F. = Fürsorge, FE. = Fürsorgeerziehung.]

I. Fürsorgepädagogik: Der Begriff «F.» (Wohlfahrtspflege) ist in der Literatur keineswegs eindeutig, obwohl gerade in jüngster Zeit terminolog. Spezialuntersuchungen sich in nicht unerhebl. Maße um seine Klärung bemüht haben.

Die öffentl. Hilfsmaßnahmen zur Bekämpfung von Elend u. Massennot nannte man etwa seit dem 16. Jahrh. «*Armenpflege*». In der Folge bürgerte sich diese Bezeichnung mehr u. mehr ein u. wurde dann im 19. Jahrh. allgemein gebräuchlich. Seit der letzten Jahrh.wende wird immer häufiger das Wort «F.» gebraucht, das seit dem Kriege die Bezeichnung «Armenpflege» fast völlig verdrängt hat. Die alten Bezeichnungen Armenwesen, -recht, -amt, -verbände sind heute ganz allgemein ersetzt durch die Bezeichnungen F.wesen, -recht, -amt, -verbände usw. Diese Änderung ist keine reine Äußerlichkeit, keine belanglose Modeerscheinung, sondern in Wirklichkeit veranlaßt durch eine vollständige Wandlung in der innern Einstellung der modernen Zeit zum Armutsproblem. Die alte Theorie des «Armenwesens» sah unter dem Einfluß von *Ricardos* Verelendungstheorie, der Übervölkerungslehre des *Malthus*, der Doktrin des *K. Marx* von der industriellen Reservearmee die Armut als eine unvermeidl. Erscheinung, die der Gesellschaft lediglich die Aufgabe stellte, sich vor den durch sie bedingten Gefahren zu schützen. Die Armen sah man gleichsam als außerhalb der Gesellschaft stehend; man gab ihnen nur das zur Existenzfristung Allernotwendigste; man entzog oder beschränkte ihnen Grundrechte (Niederlassungsfreiheit, Freizügigkeit, Recht der Eheschließung usw.), die man sonst jedem Bürger gewährte, um möglichst von der Inanspruchnahme der Armenpflege abzuschrecken. Begünstigt wurde diese Einstellung bes. durch die früher vorherrschende individualist. Staatsauffassung.

Demgegenüber setzte sich allmählich die Erkenntnis durch, daß die Not eine Krankheitserscheinung am Gesellschaftskörper sei, deren Bekämpfung im Interesse des Gesamtwohles gelegen u. von der öffentl. Gewalt im Dienste der Kulturentwicklung durchgeführt werden müsse. Man erkannte, daß man nicht nur negativ durch lediglich abwehrende Haltung das Übel beseitigen könne, sondern daß vielmehr positiv das Ideal des «Volkswohlstandes» erstrebt werden müsse. Dieser langsam sich durchsetzende Wandel in der Erkenntnis wurde äußerlich auch in der Terminologie dokumentiert. Engl., deutsche, französ., italien. Volkswirte *(Smith, Sartorius, v. Prittwitz, Louis Say, Simonde de Sismondi, Palmieri)* untersuchten Bedingungen u. Ursachen des Volkswohlstandes, des Nationalreichtums, der Volkswohlfahrt. Immer mehr gewinnt der Ausdruck «*Wohlfahrtspflege*» Heimatrecht in der Literatur u. ist neuerdings geradezu vorherrschend geworden u. auch in die Gesetzgebung eingedrungen.

Auf die zahllosen Versuche einer wissenschaftlich scharfen Abgrenzung der Begriffsinhalte der verschiedenen Termini einzugehen, würde hier zu weit führen. Jedenfalls handelt es sich wesentlich um eine altruist. Hilfeleistung, die, von einem bestimmten Träger ausgehend, sich bestimmten Objekten mit bestimmten Zielsetzungen zuwendet. Solche Hilfeleistung ist bedingt durch die psycho-phys. Wesenheit des Menschen, durch seine wirtschaftl. Bedürfnisse, durch seine Eigenart als Gesellschaftswesen (animal sociale) u. endlich — im Lichte christl. Weltanschauung gesehen — durch seine supranaturale Bestimmtheit. Diese verschiedenen Seiten des menschl. Wesens bilden jeweils die Anknüpfungspunkte der Hilfeleistung; sie sind die Teilobjekte der verschiedenen Hilfsmaßnahmen. Die Hilfeleistung kann nun von einem einzelnen oder von einer gesellschaftl. Gruppe von Individuen ausgehen; sie kann m. a. W. als eine rein *individuelle* oder aber eine *soziale* Handlung auftreten. Die Erkenntnis der Trägerschaft, der Motive u. der Zielsetzung der *individuellen* Hilfe, die wir gewöhnlich als *Wohltätigkeit* bezeichnen, bereitet weniger Schwierigkeiten. Bei der *sozialen* Hilfeleistung können wir 3 grundlegende Triebkräfte u. damit 3 Grundtypen unterscheiden: die von *autozentr.* Triebkräften geleitete *soziale Selbsthilfe*, die von *heterozentr.* dirigierte *soziale Fremdhilfe* u. die von *eudämonozentr.* Antrieben bestimmte *Staatshilfe*. Die Formen dieser Grundtypen sind naturgemäß mannigfach u. im Wandel der Zeiten verschieden.

In der Literatur u. auch in der Praxis ist die Bezeichnung der genannten Grundtypen keine einheitliche. Im allgemeinen bezeichnet man als *Wohltätigkeit* jene Form, bei der sich ein einzelnes Individuum als Träger der sozialen Hilfe eines einzelnen notleidenden Menschen, dessen Notlage isoliert betrachtet wird, in versorgender Tätigkeit annimmt mit dem Ziele, diesen Einzelmenschen zu fördern. Bei der *F.* (Wohlfahrtspflege i. e. S.) wendet sich eine Organisation als Trägerin der Hilfsmaßnahmen Notstandsgruppen von Individuen in versorgender u. fürsorgender Tätigkeit zu mit dem Ziele, die einzelnen Glieder dieser Gruppen zu *erhalten*. Bei der *Wohlfahrtspflege* im eigentl. Sinne handelt es sich um organisierte Hilfsmaßnahmen zur *Erhaltung u. Hebung* der Notstandsgruppen durch Versorgung, F. u. Vorsorge.

Bei jeder F. handelt es sich insbes. um eine erzieher. Arbeit an den F.objekten. Die F.pädagogik als Wissenschaft hat dem Vorgehen Wege u. Ziele zu weisen u. Grundsätze aufzustellen. Die F.arbeit hat als Objekte zum großen Teil Menschen, die in ihrer psycho-phys. Veranlagung von der Norm abweichen. Hier liegt das besondere Aufgabengebiet der *Heilpädagogik* (s. d.). Dazu kommt, daß die fürsorger. Arbeit zum großen Teil in Anstalten in der Form der geschlossenen F. sich vollziehen muß (Anstaltspädagogik, s. d.). Die F.objekte sind stark differenziert (Krüppel, Taubstumme, Blinde, geistig Anomale), so daß sich für die F.pädagogik die Notwendigkeit einer weitgehenden Spezialisierung, der Herausarbeitung einer mannigfach gegliederten Typenpsychologie u. Typenpädagogik ergibt. Einstweilen läßt die *tatsächl. Ausbildung* der F.pädagogik noch viel zu wünschen übrig; es steht jedoch zu hoffen, daß mit dem Fortschreiten der F.wissenschaft überhaupt auch die F.pädagogik rüstig weiterschreiten wird.

II. Fürsorgeerziehung: 1. Geschichtliches: Die Entwicklung der FE. als der gesetzlich angeordneten, unter öffentl. Aufsicht u. auf öffentl. Kosten durchgeführten Erziehung gefährdeter oder verwahrloster Minderjähriger datiert von dem Inkrafttreten des RStGB. an (1871).

a) Bis tief ins Mittelalter kannte das Deutsche Recht kein Eingreifen in die elterl. Gewalt. Christl. Barmherzigkeit nahm sich zu allen Zeiten der verwahrlosten Kinder an. Der jugendl. Rechtsbrecher unterstand der ordentl. Gerichtsbarkeit, die höchstens die erforderl. Einsicht zu prüfen hatte (so die Carolina 1532). Erstmalig die Nürnberger Bettlerordnung (1478) u. der Reichstagsabschied (1500) ließen die Wegnahme von Kindern der Bettler u. Bettlerinnen zu. Nach den Verwüstungen des 30-jähr. Krieges u. wieder nach den napoleon. Wirren erlebte die private Jugend-F. eine Blütezeit. Die fehlende gesetzl. Unterlage drohte die caritativen u. humanitären Unternehmen zum Erliegen zu bringen.

b) Das RStGB. (1871) hat diese Grundlage in den §§ 55, 56 u. 362 Abs. 3 geschaffen. Danach konnten straffällige Jugendliche zwischen 12 u. 18 Jahren durch Spruch des Strafrichters in Zwangserziehungsanstalten gebracht werden; straffällige Jugendliche zwischen 6 u. 12 Jahren wurden dem Vormundschaftsrichter übergeben, der auf Grund landesgesetzl. Regelung (FE.sgesetze der Bundesstaaten — mit Ausnahme Bayerns — meist nach 1876 erlassen) geeignete FE.smaßnahmen traf (Familien-, Anstaltserziehung).

c) Die Zwangserziehung u. FE. erfaßte nicht Kinder unter 6 Jahren u. nicht straffällige Minderjährige, die gefährdet oder verwahrlost waren. Hier bot das 1900 in Kraft getretene BGB. (§§ 1666 u. 1838) Erweiterungsmöglichkeiten. Die Bundesstaaten erließen neue FE.sgesetze, wonach in FE. gebracht werden konnten Minderjährige bis 18 Jahre (in einzelnen Staaten bis 16 Jahre), u. zwar: gefährdete zur Verhütung der Verwahrlosung (vorbeugende FE.), straffällige zur Verhütung weiterer Verwahrlosung (Zwangserziehung blieb daneben bestehen), verwahrloste zur Verhütung des völligen sittl. Verderbens wegen Unzulänglichkeit der elterl. Erziehung (heilende FE.). Bei der vorbeugenden FE. mußte die Schuld der Eltern festgestellt werden u. die Notwendigkeit der Beanspruchung öffentl. Mittel vorhanden sein.

d) Die FE.sgesetzgebung der Länder mit ihren Verschiedenheiten (in Bezug auf Überweisungsalter, Dauer der FE., Abgrenzung der Antragsberechtigten, Kostenregelung, Höhe der Subsidiarität usw.), dazu der Wunsch nach einer Zusammenfassung aller die Jugendwohlfahrt berührenden Fragen in Recht u. Verwaltung haben zum Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG.) geführt (1. IV. 1924 in Kraft getreten mit Ausnahme jener Bestimmungen, die eine wesentl. Erweiterung der bisherigen Aufgaben bedeuteten [Notverordnung vom 14. II. 1924 u. RF.grundsätze § 36a vom 1. I. 1925]).

2. Die FE. nach dem RJWG.: Die FE. ist in den §§ 62—76 RJWG. geregelt. Zweck der FE. ist die Verhütung u. Beseitigung der Verwahrlosung (§ 62) (s. Art. Verwahrlosung). Voraussetzungen für die Überweisung in FE. sind: a) Die *Voraussetzungen* der §§ 1666 u. 1838 BGB., wenn die Entfernung aus der bisherigen Umgebung wegen Verschulden der Erziehungsberechtigten notwendig u. eine nach dem Ermessen des Vormundschaftsgerichts geeignete Unterbringung anderweitig nicht erfolgen kann; b) eingetretene Verwahrlosung (§ 63). § 135 BGB. u. damit die *Zwangserziehung* wird *aufgehoben* (§ 64); *Beschlußbehörde* ist das Vormundschaftsgericht (§ 65); ist Gefahr im Verzuge, können *vorläufige Maßnahmen* getroffen werden (§ 67). Die FE. ist in *konfessionsgleichen* Familien (u. zwar bei Schulkindern ausnahmslos), in *Anstalten* nach Möglichkeit konfessionsgleich durchzuführen; *Konfessionslose* müssen einer Durchführung auf konfessioneller Grundlage zustimmen bzw. bei Kindern unter 14 Jahren deren gesetzl. Vertreter. Eine Durchführung in *der eigenen Familie* ist ebenfalls möglich (§ 69). Die Ausführung der FE. regelt das Landesrecht, insbes.: a) Das Landesrecht bestimmt die FE.sbehörde (meist das Landesjugendamt, einige das Jugendamt, *Baden* das Justizministerium, *Thüringen* das Wirtschaftsministerium, *Württemberg* den Landesfürsorgeverband). b) Den Kostenträger (Landesfürsorgeverband, Jugendamt, Staat, der meist mit 2/5 bis 2/3 der Kosten beteiligt ist). c) Die Ausdehnung des Antragsrechts (am weitgehendsten Hessen u. Bayern). d) Ausführung der Entlassung u. der widerrufl. Entlassung (FE.sbehörde oder Vormundschaftsgerichte). e) Die Kostenerstattung durch den Minderjährigen oder dessen Erziehungsberechtigten (§§ 65 70 72 75). Ein Antrag auf Aufhebung der FE. kann erst 1 Jahr nach Rechtskraft des Überweisungsbeschlusses, im Falle der Ablehnung erst nach weiteren 6 Monaten gestellt werden (§ 73). Das Beschlußverfahren ist gebührenfrei (§ 74). Entziehung aus der FE., Verleitung u. Mithilfe dazu ist strafbar (§ 76). Freiwillige FE. besitzen Sachsen u. die Hansastädte.

3. Die Praxis der FE.: a) *Die Anstaltserziehung* (s. d.). Die Spuren des Ursprungs (Gefängnis mit erzieher. Einschlag) wurden im Laufe der letzten 3 Jahrzehnte immer mehr verwischt, u. rein päd. Gesichtspunkte traten in den Vordergrund. Die Heimerziehungsmethode wurde stark gefördert durch die neueren Psychologien, die Soziologie, Milieukunde, Psychiatrie, Vererbungslehre u. Heilpädagogik. Die neueren Erkenntnisse auf diesen Gebieten wurden aufgegriffen, hier zögernd, dort in unkluger Hast bei der Verwendung wissenschaftl. Theorien u. Meinungen. Als Einzelpunkte, in denen die Anstaltserziehung vorangekommen ist, seien aufgezählt: Die Ausgestaltung der Anstalt als Heim, die Auflösung der Zöglingsmasse in Gruppen oder Familien, freiheitl. Gestaltung des gesamten Lebens (päd. Ausgestaltung) in der Freizeit, Urlaubsgewährung, Spiel u. Sport, Wanderungen, größerer Kontakt mit der Außenwelt (Elterntage, Beteiligung an Fest- u. Sportveranstaltungen außerhalb der Anstalt, Anschluß an Vereine), Erziehung zur Selbständigkeit (Übertragung von Verantwortung, indirekte Aufsicht), Beseitigung der päd. falschen Autoritätseinstellung des Erziehers gegen den Zögling, Anpassung der erziehl. Maßnahmen an die Gesetze der jugendl. Seelenentwicklung, Veredlung der Strafmethoden, Hebung der Berufsausbildung u. Arbeitserziehung (nicht Beschäftigung, sondern Ausbildung, Werkstätten, neuestens Industrieausbildung), Ausbildung des Erzieherpersonals, Einflußnahme der Jugendbewegung auf die FE., wodurch manche äußere Formen des Beisammenseins jugendfrischer u. lebenswahrer gestaltet wurden.

b) *Die Familienerziehung.* Lebhaft ist in letzter Zeit wieder die alte Streitfrage, ob Familien- oder Anstaltserziehung die erstrebenswerteste Form der Erziehung von F.zöglingen sei. Je jünger ein Kind, desto dringlicher ist Familienerziehung, u. je verwahrloster ein Kind (d. h. je größer die bisherige Fehlentwicklung ist), desto geratener ist die Anstaltserziehung. Man darf aber bei Beurteilung der Frage nicht die Idealfamilie einer fehlerhaften Anstalt gegenüberstellen. Durch caritative Vereine (wie z. B. den Erziehungsverein für die Rheinprovinz, der allein 1927 5420 Jugendliche betreute u. 4144 Familien für Neuunterbringungen ausfindig machte) wird Großes geleistet, die Erziehungsbereitschaft gesteigert u. die Erziehungstüchtigkeit gehoben. Zwischen die Anstaltserziehung (= geschlossene FE.) u. die Familienerziehung (= offene FE.) schiebt sich heute in stets größerem Ausmaß die Durchführung der FE. in halboffenen Heimen (Lehrlingsheime). Wo immer diese Form genügt, ist sie der geschlossenen Anstaltserziehung wegen größerer Lebensnähe in der Berufsbildung vorzuziehen. Das halboffene Heim (das den Jugendlichen in der arbeitsfreien Zeit betreut) bildet auch häufig einen günstigen Übergang von der geschlossenen Heimerziehung ins freie Leben.

c) *Die Organisation* der in FE. tätigen Kräfte hat in dem letzten Jahrzehnt einen großen Aufschwung genommen. Es ist unmöglich, ein auch nur annähernd anschaul. Bild zu entwerfen. Spitzenorganisationen sind: 1. *Verband der kath. Waisen- u. FE.sanstalten,* Freiburg i. Br., Werthmannhaus; 2. *Evang. Reichserziehungsverband,* Berlin W 62, Augsburgerstr. 64; 3. *F.kommission des deutsch-israelit. Gemeindebundes,* Berlin C 2, Rosenstr. 2/4; 4. *Hauptausschuß für Arbeiterwohlfahrt* (sozialistisch), Berlin W 68, Lindenstr. 3; 5. Neben diesen weltanschaulich orientierten Fachverbänden mit ihren zahlreichen Unterverbänden besitzen wir im *Allgem. FE.stag,* Hannover-Kleefeld, Stephansstift eine neutrale Organisation, in der Vertreter sowohl der FEs.behörden wie der Anstalten u. Fachleute aller Richtungen sind, die für die Entwicklung der FE. wertvollste Arbeit geleistet haben. Andere zentrale Organisationen mit erweitertem Arbeitsgebiet, aber doch auch in FE. tätig u. mitbestimmend, sind: 1. *Das Archiv deutscher Berufsvormünder,* Frankfurt a. M., Stiftstr. 30; 2. *Deutscher Verein für öffentl. u. priv. F.* (ebd.); 3. *Zentrale der kath. F.-vereine für Mädchen, Frauen u. Kinder,* Dortmund, Rosenthal 32; 4. *Zentrale der kath. Männerfürsorgevereine,* Paderborn-Bußdorf 3. Ein Zusammenschluß aller Spitzenverbände ist erfolgt in der deutschen *Zentrale für freie Jugendwohlfahrt,* Berlin W 30, Nollendorfstr. 29/30.

d) *Die Ausbildung der in FE. tätigen Kräfte* ist z. Z. die brennendste Frage. Die behördl. Regelung dieser Frage in einigen Ländern erstreckt sich noch nicht auf die in FE.sanstalten tätigen Kräfte, sondern auf Wohlfahrtsbeamte, Fürsorger u. Sozialbeamte. Umstritten ist die Frage, ob die Erzieher u. Erzieherinnen in FE.sanstalten ihre Ausbildung auf diesen Wohlfahrtsschulen (s. d.) genießen sollen oder auf eigenen Fachschulen. Im Interesse der FE. liegt unstreitig letzteres. Die Ausbildungsfrage ist noch nicht geklärt. Die Entwicklung geht dahin: für Anstaltserzieher u. -erzieherinnen als *Vorbildung* erfolgreiche Absolvierung einer Mittelschule (ohne fremde Sprache bzw. entspr. Reife), als *Ausbildung* 2jähr. Kursbesuch eines Erziehungsseminars oder einer Wohlfahrtsschule, die durch Gliederung des Lehrplans dem Heimerzieher bessere Fachausbildung zu ermöglichen sucht.

Inzwischen haben kath. Erzieherinnenseminare (z. B. in Freiburg i. Br. 1923, Breslau 1926, Trier 1926, Münster i. W. 1927) den Weg zur Ausbildung von kath. Ordensschwestern praktisch beschritten. In Aachen haben die «Armen Brüder vom hl. Franziskus» ein Seminar für die Mitglieder männl. Ordensgenossenschaften zur Ausbildung in der FE. u. Wohlfahrtspflege 1926 eröffnet. Lehrgänge für männl. Wohlfahrtspfleger veranstaltet seit 2 Jahren der Caritasverband (s. d.) in Freiburg i. Br. Die Universitäten wenden neuerdings der FE. erhöhte Aufmerksamkeit zu, natürlich im weiteren Rahmen der gesamten Wohlfahrtspflege, Soziologie oder

Heilpädagogik. In Frankfurt a. M. (F.seminar), Freiburg i. Br. (Institut für Caritaswissenschaft), Münster i.W., Göttingen, Berlin sind besondere Seminare u. Kurse eingerichtet.

Reichlicher sind die Möglichkeiten der *Weiterbildung* der in der FE. tätigen Kräfte. Viele FE.sanstalten sind selbst schon bemüht, in Abend- oder Winterkursen, in Arbeitsgemeinschaften u. Besprechungen das anstaltspäd. Wissen zu vertiefen. Auch die einzelnen Fachorganisationen veranstalten Kurse von 3täg. bis 3monatl. Dauer, in denen die Probleme der FE. durchberaten u. prakt. Anleitungen für die Erziehung gegeben werden.

e) *Die Erfolge der FE.* Eine Erfolgsstatistik für das gesamte Reichsgebiet besteht nicht. In *Preußen* waren 1925 in FE. 64384, davon 37672 männl. u. 26712 weibl. Zöglinge. Von den 7796 aus der FE. entlassenen Zöglinge zeigten einen befriedigenden Erfolg: männl. 65,9 %, weibl. 66,5 %; einen zweifelhaften Erfolg: männl. 20 %, weibl. 24,3 %; einen ungenügenden Erfolg: männl. 14,1 %, weibl. 9,2 %.

f) *Stand der kath. geschlossenen FE.* 1924 besaß die kath. geschlossene FE. in Deutschland 1001 Heime mit 64087 Betten u. 9893 Pflege- u. Erzieherkräften; in der ganzen Welt: 134000 Heime mit 668000 Betten u. 70000 Pflege- u. Erzieherkräften.

g) *Fachzeitschriften:* Arbeiterwohlfahrt (seit 1927); Blätter für Anstaltserziehung, päd. Ztschr. zur Pflege der kath. Anstaltserziehung (s. 1911); Evang. Jugend-F., Organ der evang. Jugendfürsorgevereine der Rheinprovinz (s. 1925); Evang. Jugendhilfe, Ztschr. für evang. Rettungs- u. Erziehungsarbeit (s. 1880); Freie Wohlfahrtspflege, hrsg. von der Liga der freien Wohlfahrtspflege (s. 1926); Jugendrettung, Mittlg. des kath. Erziehungsvereins für die Rheinprovinz (1911); Jugendwohl, Ztschr. für kath. Kinder- u. Jugend-F. (s. 1912); Mutter u. Kind, Ztschr. für Ernährung, Pflege u. Erziehung des Kindes (s. 1924); Nachrichtendienst des Deutschen Vereins f. öffentl. u. priv. F. (s. 1920); Pro Iuventute, Schweiz. Ztschr. für Jugend-F. u. Jugendpflege (s. 1920); Revue internationale de l'enfant (s. 1925); Rundbrief des Archivs deutscher Berufsvormünder (1925); Ztschr. für Kinderforschung (s. 1895); Zentralblatt für Jugendrecht u. Jugendwohlfahrt, Organ des Archivs deutscher Berufsvormünder (s. 1908); Der A.F.E.T. des deutschen Vereins für öffentl. u. priv. F. von der deutschen Vereinigung für JG., JGH. (1910); Der Monatsbote, ein Monatsblatt für Innere Mission (s. 1879).

S c h r i f t t u m : Zu I.: Den ersten wissenschaftl. Definitionsversuch machte R. v. Erdberg, Die Wohlfahrtspflege (1903), der später in seiner Abhandlung in dem Sammelwerk «Vom Wesen der Wohlfahrtspflege» (1918) S. 75 schrieb: «Als ich 1903 meine Studie ,Die Wohlfahrtspflege' veröffentlichte, hatte ich mich mit 5 Versuchen einer Definition zu befassen, zu denen ich die 6. fügte». Gemeint sind die Versuche von H. Herkner, Die Arbeiterfrage (2 Bde., [8]1922); E. Münsterberg, Zentralstellen für Armenpflege u. Wohltätigkeit (1897); H. Sohnrey, Wegweiser für ländl. Wohlfahrts- u. Heimatpflege ([5]1908); T. Kellen, Die Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen (1902); H. Albrecht, Handbuch der sozialen Wohlfahrtspflege in Deutschland (1902). Die aus der Sozialphilosophie R. Stammlers (Recht u. Wirtschaft nach der materialist. Geschichtsauffassung, 1896) abgeleitete Erdbergsche Definition ist bis in die jüngste Zeit vorherrschend gewesen. Sie legte den Hauptakzent auf den Freiwilligkeitscharakter der Wohlfahrtspflege. Dieses Charakteristikum findet sich in der folgenden Zeit in fast allen Definitionsversuchen, so in W. Liese, Wohlfahrtspflege u. Caritas im Deutschen Reich, in Deutsch-Österreich, der Schweiz u. Luxemburg (1914); H. Weber, Das Lebensrecht der Wohlfahrtspflege (1920). Aus der Fülle der neueren Literatur seien herausgehoben: H. Meyer, Der Begriff der Wohlfahrtspflege in der neueren Literatur u. Gesetzgebung, in: Deutsche Ztschr. für Wohlfahrtspflege, Nr. 6 (1925); J. Steinweg, Bericht über den Kongreß für Innere Mission in München (1922); A. Salomon, Leitfaden der Wohlfahrtspflege ([2]1923); F. A. Mahling, Die sittl. Voraussetzungen der Wohlfahrtspflege (1925); K. Muthesius, Die Wohlfahrtspflege (1925); G. Briefs, Art. Caritative Bestrebungen, in: Handwörterbuch der Staatswissenschaften III ([4]1926); A. Weber, Caritätspolitik, in: Grundriß der Sozialökonomik IX, 2, S. 755 ff. (1927).

Zu II.: J. Beeking, Familien- u. Anstaltserziehung in der Jugend-F. (1925); W. Liese, Geschichte der Caritas (2 Bde., 1922); C. Noppel, Die kath. Waisenhäuser, FE.sanstalten u. Zufluchtsheime Deutschlands (1915); M. Rehm, Das Kind in der Gesellschaft (1925); G. Schober, Öffentl. Jugend-F. u. FE. Minderjähriger in Deutschland (1917); E. Friedeberg u. W. Polligkeit, Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt. Kommentar ([2]1930); Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt u. die Caritas, hrsg. von J. Beeking ([2]1925); Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt, hrsg. von G. Bäumer, R. Hartmann u. H. Becker (1923); F. Fichtl, Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt mit den Ausführungsgesetzen sämtl. Länder ([2]1926); K. Blaum, Die Jugendwohlfahrt (1921); K. Blaum, P. Riebesell u. G. Storck, Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt ([2]1924); E. v. Düring u. E. Stern, Jugend-F. (2 Bde., 1927, sachlich, mit guten u. reichen Literaturangaben); W. Goeze, Die FE. (1925); K. Vossen, Das Jugendwohlfahrtsrecht nach dem Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt ([3]1928); H. Weber, Jugend-F. im Deutschen Reich (1923); Übersicht über die F. für geistig u. körperl. abnorme Kinder u. Jugendliche in verschiedenen Ländern, in: Ztschr. für Kinderforschung, Bd. 31, H. 1/2 (1925); H. Reicher, Die F. für die verwahrloste Jugend (3 Bde., 1904/09); H. Stöhr, Die Wohlfahrtsgesetzgebung in den außerdeutschen Staaten Europas (1928); vgl. Schrifttum zu Art. Anstaltserziehung; Der Anstaltsbau u. seine Einrichtung. Kursvorträge, hrsg. von N. Brem (1928); Der schulentlassene F.zögling, hrsg. von St. Randlinger (1927); F. Riß, Deutsches Anstaltsrecht (1928); Heinwachs, Backhausen u. Voigt, Die evang. Anstaltserziehung (1922); K. Wilker, Der Lindenhof ([2]1924, mit Seitenhieben gegen die konfessionelle Heimerziehung, lehrreich für die Kenntnis revolutionärer Anstaltserziehung); L. Bopp, Vom Verstehen u. Verstandenwerden (1926); A. Gregor, Leitfaden der FE. (1924); A. Gregor u. E. Voigtländer, Charakterstruktur verwahrloster Kinder u. Jugendlicher, in: Beiheft 31 zur Ztschr für angewandte Psychologie (1922); H. Wiese, Der F.zögling. Eine erziehungswissenschaftl. Untersuchung (1928); Schriftenreihe des

Archivs für Jugendwohlfahrt, H. 6: Ausbildung u. Fortbildung der berufl. tätigen Kräfte in der Jugendwohlfahrtspflege (1927); M. Kiene, Lehrplan für Schwesterseminare, in denen kath. Ordensfrauen zur Erziehung außerhalb der Schule herangebildet werden (1927); E. Samter, Zur Frage der Berufsausbildung von F.zöglingen. Unter bes. Berücksichtigung der gewerbl. Ausbildungsergebnisse u. Rundfragen des Deutschen Archivs für Jugendwohlfahrt 1924 (1927); M. Ammann, Statistik der Tätigkeit der kath. caritativen Genossenschaften u. Vereinigungen in der öffentl. u. priv. interkonfess. Wohlfahrtspflege in Deutschland (1926). Zerstörende, einseitige u. karrikaturenhafte Kritik an der FE. üben u. a. P. M. Lampel, Jungen in Not ([2] 1929, auch für Bühne u. Film zurechtgemacht); J. Richter, Die in ihre Hände fallen ...! (1928).

I. *H. Weber*. II. *P. Petto*.

G

Gabelung.

I. Begriff: G. ist eine Form der freieren Gestaltung des Unterrichts der *Oberstufe* der höheren Schulen, die unter Beibehaltung eines für alle Schüler verbindl. Grundunterrichts die Teilung der Schüler nach Neigung, Begabung, Leistung u. Berufsrichtung auf Grund freier Wahl in 2 oder mehr Gruppen (Gabeln) vorsieht, von denen z. B. die eine die fremden Sprachen mit höherer Stundenzahl u. Zielforderung betreibt als der normale Lehrplan, dafür aber Mathematik u. Naturwissenschaften nach Umfang u. Ziel zurücktreten läßt, während in der andern Gruppe die umgekehrte Regelung Platz greift. Über die Bedeutung der G. in der Entwicklung der höheren Mädchenschulen vgl. Art. Mädchenbildung.

II. Der Zweck der G. ist die stärkere Herausarbeitung eines auf die Persönlichkeit des reiferen Schülers eingestellten Bildungsgedankens u. die dadurch gebotene Möglichkeit einer Vertiefung des Unterrichts in den hervortretenden u. einer Ermäßigung der Anforderungen in den zurücktretenden Fächern, womit gleichzeitig die Schaffensfreude u. der Arbeitserfolg erhöht u. ein Übergang zu der Freiheit u. Selbstbestimmung im akadem. oder berufl. Leben geboten wird.

III. Praktische Versuche mit der G. wurden in *Preußen* seit 1905 an einzelnen Knabenschulen gestattet, während in *Sachsen* die G. 1907 für die Prima der Gymnasien u. Realgymnasien empfohlen, 1919 verbindlich eingeführt, 1922 auf die O II erweitert u. bei der Neuordnung (1926) auf alle Schulformen, auch die Mädchenschulen, ausgedehnt wurde. In Preußen wurde durch die MinErl.e vom 24. I. 1922 (Zentralbl. S. 38) u. vom 14. II. 1923 (Zentralbl. S. 116) nebst andern Formen der Bewegungsfreiheit auch die G. «in größerem Umfange zugelassen», sofern durch die neuen Versuche keine Mehrkosten entständen. Daher stieg die Zahl der preuß. Schulen mit der als «bes. geeignet» empfohlenen G. von 12 i. J. 1922 auf 39 i. J. 1923, sank aber 1928 auf 4 «Versuchsanstalten» (darunter das Grunewald-Gymnasium in Berlin u. die Kantschule in Berlin-Karlshorst) zurück. Die preuß. Schulreform (1925) suchte Ersatz für die G. in der Vermehrung der Schultypen u. in den wahlfreien Arbeitsgemeinschaften (6 Stunden an der Vollanstalt).

Auch in andern deutschen Ländern fand mit der Schulreform die in England, Frankreich u. den skandinav. Ländern eingeführte G. Eingang, so daß die Vereinbarungen der Länder über die Anerkennung der Reifezeugnisse vom 19. XII. 1922 unter Absatz 3 d die Schulen mit freierer Gestaltung des Unterrichts in ihre Bestimmungen miteinbezogen.

IV. Wertung: Grundsätzlich steht der G. die Auffassung entgegen, daß für die nicht unbeträchtl. Zahl ausgeglichener Begabungen ein Normallehrplan das Gegebene ist, daß eine maßvolle Bindung an bestimmte Lehraufgaben auch auf der Oberstufe Bildungs- u. Erziehungswerte besitzt, daß endlich die Wahl der Fächer nicht immer nach sachl., sondern nach äußern Gründen erfolgt, eine Gefahr, die nicht ganz abgestellt, aber durch Beratung der Schüler u. Verständigung mit den Eltern herabgemindert werden kann. Seitdem aber die preuß. Schulreform in dem größten deutschen Lande die starren Typen eingeführt hat, erscheint die Auflockerung der Stundentafel durch die G. notwendiger denn je. Wenn die G. sich von Übertreibungen u. der damit verbundenen Zersplitterung der Fächer u. Kräfte frei hält, bildet sie eine wertvolle Ergänzung zu der von den Reformanstalten im Mittelbau gewährten G. der Schulformen u. erscheint «als die Krönung der modernen päd. Erkenntnisse u. Forderungen», wenn sie auch nur an den großen Doppelanstalten ohne Mehrkosten eingeführt werden kann (s. auch Art. Schulaufbau u. -organisation).

Schrifttum: E. Löffler, Die freiere Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Schulen, in: Korrespondenzblatt für die höheren Schulen Württembergs, Jhrg. 1921, S. 113—139, mit vollständigem Literaturverzeichnis; — Neuere Arbeitsformen in der höheren Schule, in dem vom Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht hrsg. Jahrbuch 1927 «Das deutsche Schulwesen» (1928) 155—159; H. Wundram, Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe, in: Ztschr. für die Reform der höheren Schulen (1922) 10—13; S. Schwarz, Die Bewegungsfreiheit in der höheren Schule, ihre Möglichkeiten u. ihre Grenzen (1924); W. Bolle, Zur freien Gestaltung der Oberstufe, in: Schule u. Wissenschaft

(1929) 281—296; G. Rosenthal, Über die Wahlfreiheit in den Oberklassen unserer höheren Schulen, ebd. 296—308; G. Primus, Zur freieren Gestaltung des Unterrichts in der Prima, ebd. 309—316 (berichtet über G. an einer Berliner Mädchenschule). *F. Ortmann.*

Gansberg, Fritz.

G., in demselben Jahre, in derselben Stadt geboren wie Scharrelmann (9. IV. 1871 in Bremen), mit ihm am selben Ort (Heimat) als Volksschullehrer wirkend, ist hinsichtlich seines didaktisch-päd. Schrifttums im allgemeinen mit denselben Charakteristika zu belegen wie dieser, also zu bezeichnen als Erlebnispädagoge, päd. Belletrist, didakt. Impressionist u. prakt. Großstadtpädagoge (s. Art. H. Scharrelmann). Gegenüber seinem Landsmann tritt die ästhetisch-literarische Gestaltung unterrichtl. Lebens bei ihm nicht so stark auf, dafür nähert er sich mehr der Wirklichkeit der behandelten Unterrichtssituation u. der Tatsächlichkeit des päd. Alltags. Schaut man auf die unterrichts-prakt. Ideen G.s, so ist (wie bei Scharrelmann) ein Wiederbeleben bzw. eine Weiterpflege des didakt. Rousseauismus, wie er von *Leo N. Tolstoj* in großzügiger Freiheit u. starker Subjektivität geschaffen wird (s. «Die Schule von Jasnaja Poljana im November u. Dezember des Jahres 1862»; vgl. Tolstojs Päd. Schriften, 1911), unverkennbar. Vom russ. Boden aus bricht der Ansturm extrem freien Erlebnisunterrichts nach Deutschland vor u. befruchtet hier in erfreul. Weise durch G., Scharrelmann, Anthes usw. die in herbartianischem Formalismus erstarrten Unterrichtsgebiete, trotz mancher Übertreibungen.

Aus dem zahlreichen *Schrifttum* sind als bes. charakteristisch hervorzuheben: Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Ein Lesebuch für Schule u. Haus (1905, [4]1920); Demokratische Pädagogik (1911); Aus der Urgeschichte der Menschen (1908, [3]1921); Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Methodik (1909, [2]1923); Der freie Aufsatz (1914, [3]1926); Wie wir die Welt begreifen. Eine Anleitung zum denkenden Sprachunterricht (1913); Unsere Muttersprache, ein heimatl. Übungs- u. Aufsatzbuch für plattdeutsche Landkinder (3 Tle., 1928); Heimatkunde in Erzählungen für das 3. u. 4. Schuljahr (1925); Deutschland in Lebensbildern für das 7. u. 8. Schuljahr (1926, [2]1927); Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute (1905, [14]1928). *H. Kautz.*

Gatterer, Michael.

G., S. J., Prof. der Moral, Homiletik, Katechetik u. Liturgik in Innsbruck, geb. am 21. IX. 1862 zu Oberrasen (Südtirol), studierte Theologie in Innsbruck (Schüler von Jungmann) u. wurde 1885 zum Priester geweiht; nach 2jähriger Tätigkeit in der Seelsorge trat er 1888 in die Gesellschaft Jesu ein u. wurde 1892 Professor.

An *Schriften* veröffentlichte G.: Katechetik (1909, [3]1924; 4. Aufl. in Vorbereitung. Engl. Übersetzung von J. B. Culemans, Neuyork 1914, [2]1924); Erstkommunion der Kinder nach dem Dekret Pius' X. (1911); Erziehung zur Keuschheit (1909, [5]1927 unter dem Titel: Im Glaubenslicht. Christl. Gedanken über das Geschlechtsleben; engl. von C. van der Donckt, Neuyork 1912; franz. von Th. Dequin, Paris 1911); A. Grubers Elementarkatechesen (1922); Das Religionsbuch der Kirche (Catech. Romanus, 4 Bde., 1928/30).

Was G. bes. auszeichnet, ist die warme seelsorgl. Einstellung. Diese ist gegeben durch die augustinische Zielsetzung, die er mit *Gruber* (vgl. E. Roloff, Lex. d. Päd. II 523) teilt. Danach ist die *göttl. Liebe* Anfang, Ziel u. Mitte aller religiösen Unterweisung. Vorbild der Demut ist der *Gottmensch als Erzieher.* Nach Vat. 3 de fide macht G. die Lehre von der *Autorität der Kirche* zum Ausgangspunkt aller Unterweisung. Für die modernen Bestrebungen bis hin zum Arbeitsunterricht zeigt G. ein weitgehendes Verständnis.

So erscheint G. als typischer Vertreter der «theolog. Pädagogik» (G. Grunwald, Die Pädagogik des 20. Jahrh.s, 1927, 141). Die restlose Geltendmachung der kirchenamtl. Bestimmungen (Catechismus Romanus, Codex Iuris Canonici, Erstkommuniondekret) ist ihm Herzensangelegenheit. Der pastorale Zug zeigt sich in den seinen theoret. Ausführungen zahlreich eingelagerten bildhaft-gemütvollen Stellen aus Klassikern der Seelsorge alter u. neuerer Zeit. *J. Adrian.*

Gaudig, Hugo.

G., Prof. Dr., geb. am 5. XII. 1860, am 2. VIII. 1923 gest. als Oberstudiendirektor der Leipziger Zweiten Höheren Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar u. Übungsschule, ragt unter der Vielzahl der schriftstellernden Arbeitsschulpädagogen als der Meister hervor, als Schöpfer einer eigenen Arbeitsschulform, beruhend auf dem Grundprinzip der «freien, geistigen Selbsttätigkeit». Unternimmt man den Versuch, aus seinem zahlreichen Schrifttum ein System seines päd. Denkens zu formulieren, so wird man sich darüber klar sein müssen, daß dieses Beginnen der Wesenheit G.s eigentlich inadäquat ist. Wohl liegen namentlich in seinem 2bändigen Hauptwerk (Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 1917, [2]1922) systemat. Ansätze vor. Desgleichen hat er versucht, in subjektiv bewußter oder objektiv unbewußter Anlehnung an *R. Eucken* (s. d.) als Grundachse seiner Pädagogik die Erziehung zur Persönlichkeit (Die Idee der Persönlichkeit u. ihre Bedeutung für die Pädagogik [in Ztschr. für päd. Psychologie u. exp. Päd. 1912, 19 ff. 119 ff. 497 ff.], unvollendet) zu postulieren. Aber G. betreibt damit selbst eine Art «Systematisierung mit dem Hammer» (Nietzsche), indem es sich hierbei allenthalben um Anfänge einer nachträgl. Konsolidierung seines päd. Tuns handelt. Entwicklungsgemäß beginnt er, angeregt von *Frick-Halle,* als Didaktiker u. prakt. Schul-

mann u. verbleibt im Grunde der Praktiker von eminenter Fruchtbarkeit bis zum Lebensende. Ihm liegen keine Deduktionen u. streng logisch gefügten Gedankengänge. Weder die Reihenfolge seiner Veröffentlichungen noch die Ausarbeitung der einzelnen Schrift offenbaren jemals den sorgsam Schritt um Schritt erschließenden u. forschenden wissenschaftl. Pädagogen. Wie einzelne Kapitel selbst seines Hauptwerkes mehr von der Eigenart der augenblickl. didakt. Situation u. der subjektiv psychischen Verfassung in ihrer Folge bedingt erscheinen, so zeigt desgleichen die sprachl. Formulierung zahlreiche affektbetonte Wendungen, nicht selten dichterischen Gefühlsschwang, im ganzen deutl. Spuren einer geschmeidigen, schöpferischen Intuition. So entgeht es ihm, dem didakt. Intuitionisten, daß zwischen dem Persönlichkeitsideal als Letztnorm der Erziehung u. der Selbsttätigkeitsidee als didakt. Optimum nicht ohne weiteres absolut notwendige Beziehungen obwalten. Er übersieht, daß Selbsttätigkeit überhaupt nicht als *letztes* Ziel der Erziehung gelten kann, da Selbsttätigkeit wesenhaft nur ein Mittelwert ist u. als rein formale Wertbestimmung die Erfüllung mit allen möglichen Seins- u. Wertinhalten zuläßt u. keinesfalls zwingend eine materiale Ergänzung durch das Persönlichkeitsideal Euckens verlangt. Immer den Blick auf nächste Forderungen des Unterrichts richtend u. wachsend von einer Lebenserfahrung zur andern schreitend, gewinnt er nicht die totale Fülle der Grundlagen systemat. Pädagogik. Seine Pädagogik gründet sich einzig u. allein auf die an sich richtige u. didaktisch sehr wichtige, aber doch hinsichtl. der Gesamtfundamentierung der Pädagogik viel zu enge Basis der *Selbsttätigkeitsidee*. In dem reichen unterrichtsprakt. Ausbau der Selbsttätigkeitspädagogik ist G.s anerkennungswürdige Größe wie seine deutl. Grenze zu erblicken.

Das Kriterium des Intuitionsdidaktikers u. Lebenspädagogen, der nur gelegentlich nach Bedürfnis sich vor dem Forum krit. Nachschau verantwortet, äußert sich weiterhin in der ganzen Entwicklungslinie des päd. Denkens G.s. Innerhalb der Selbsttätigkeitszone unterrichtsprakt. Denkens u. Gestaltens ständig verbleibend, zeigt G.s Pädagogik 3 sukzessiv sich angliedernde Stadien. Einmal den erwähnten Ausbau zur Persönlichkeitspädagogik hinüber. 2. Teil seines päd. Aktionsradius ist das Ausspinnen des Leitgedankens, die Schule aus einer bloßen Anstalt zu einer tatsächl. Lebensstätte auszuformen. Das letzte, 3. Stück ist einfach eine Erweiterung des 2. Gedankenkreises: die Schule ist hineinzubetten in die *nationale Kultur*.

Innerhalb der modernen Arbeitsschulliteratur kann G. somit geradezu als klass. Beispiel für die Größe wie Unzulänglichkeit der reinen Intuitions-, Erlebnis- u. Lebenspädagogik gelten. Wohl ist G. ein großer Pädagoge gewesen, aber nur groß ob seines überragenden didakt. Könnens, der bedeutendste Arbeitsschuldidaktiker, dessen Nachlaß noch längst nicht von der Allgemeinheit ausgeschöpft ist.

Schrifttum: G.s gesamtes Schrifttum ist bei K. Marx, Die Persönlichkeitspäd. H. G.s (1925) 90 ff. angeführt. Es genügt indessen die Lektüre des Hauptwerkes. Die Arbeitsweise der G.-Schule zeigen: Bericht zur Leipziger päd. Woche, Freie geistige Schularbeit in Theorie u. Praxis (1922, [5]1928); Auf dem Wege zur neuen Schule. Von Mitarbeitern H. G.s (1920); O. Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee u. Gestaltung (1928); Zur Kritik der G.-Päd., in: K. Marx a. a. O. 78 ff.; R. Lehmann, Die päd. Bewegung der Gegenwart II (1923); H. Kautz, Neubau des kath. Rel.-U. II (1926) 28 ff.

H. Kautz.

Gebetserziehung.

[G. = Gebet.]

Zur Erreichung des Erziehungsziels stehen dem christl. Pädagogen natürl. u. übernatürl. Erziehungsmittel zur Verfügung. Selbst wenn er erstere völlig kennt u. sehr geschickt anzuwenden weiß, wird er die weise Mahnung befolgen, die *Sailer* an den Schluß seiner vortreffl. Erziehungslehre gesetzt hat: «Die beste Familie *gibt* nur die Pflanze; die beste Erziehung *pflegt* nur die Pflanze. Aber der das Gedeihen gibt, das ist auch hier nur der Eine» — Gott. Darum empfiehlt der christl. Erzieher sich selbst u. das Kind in herzl. G. der Gnade Gottes u. erzieht seine Schützlinge zu inniger, trauter G.s-zwiesprache mit Gott. Damit sichert er sich das notwendigste u. wirksamste Erziehungsmittel.

Die übernatürl. Kraft wird dem Erziehungswerk bes. mitgeteilt durch das G., durch die Sakramente, durch die enge Verbindung mit dem kirchl. Leben. Die letzteren Gedanken kommen in dem Art. «Liturgische Erziehung» (s. d.) zur Behandlung. Die allgem. G.serziehung soll gepflegt werden:

I. In der Familie: Das G. ist ein Sprechen des Menschen mit Gott. Das Sprechen lernt der Mensch nicht von selbst, wiewohl er die Anlage dazu besitzt. Es bedarf der aufmerksamen Tätigkeit der Eltern u. Erzieher, um das erste Lallen eines Kindes bis zur vollendeten Beherrschung der Muttersprache auszubilden. — Ähnlich ist es mit dem Beten. Die Anlage dazu hat uns Gott geschenkt. Die erste Ausbildung der Anlage gehört zum Pflichtenkreis der Mutter. Wie trefflich versteht nicht eine relig. Mutter, ihren Liebling in die notwendige G.sstimmung zu versetzen u. die G.sworte dieser Stimmung zu entlocken! Sie erzählt ihm vielleicht vom Jesuskind, wie es die guten Kinder liebt u. schützt. Mit liebevoller Sorgfalt kommt sie später immer wieder darauf zurück, um zu ergänzen, zu üben u. die Übung bestimmter G.e zu überwachen. Leider haben so viele Mütter

wenig oder keine Zeit u. Lust, ihre Kinder zum Beten anzuleiten u. zu erziehen.

II. In der Schule: Um so größer ist die Aufgabe u. Verantwortung der *Kinderschule,* der *Volks-* u. *höheren Schule* in diesem Punkte. Der Religionslehrer betrachte es als heilige Aufgabe, zunächst die *G.sstimmung* zu schaffen, aus welcher das Beten von selbst hervorgeht. Das Kind lerne zuerst das *Beten,* dann die *Gebete.* Oft bietet sich Gelegenheit, an die Affekte der Kinderseele anzuknüpfen, an kindl. Erlebnisse, Krankheit, Unglücks- u. Todesfälle. Leicht lassen sich Pflicht-G.e aus dem Unterrichtsstoff ableiten. Insbes. ist die Biblische Geschichte eine ergiebige u. noch viel zu wenig benützte Quelle für die Erziehung zum Beten. So ist «Noes Dankopfer» geeignet, Stimmung u. Inhalt des Morgen-G.s vor dem geistigen Auge des Kindes entstehen zu lassen. Die «Flucht Jakobs» kommt für das *Abend-,* die «Brotvermehrung» für das *Tisch-,* «Davids Fall u. Buße» für das *Reue-G.* in Betracht. Ohne Schwierigkeit können etwa 50 Nummern des Alten u. Neuen Testaments zur G.serziehung verwendet werden. Man darf unbedenklich noch weiter gehen u. verlangen, daß die G.e für das ganze Jahr vom innern Wesen des behandelten Stoffes aus bestimmt werden, daß das G. zum Beginn der Religionsstunde gleichsam den Weiheton anschlägt u. das G. am Ende den Schlußakkord darstellt, der noch lange nachklingt im Alltagsleben. Damit wird dem freien G., dem *Eigen-G.,* ein hervorragender Platz eingeräumt. Dasselbe ist ein wichtiges Mittel, das Beten zu einem Reden mit Gott zu machen u. auch die gelernten G.e oder zu erlernenden G.sformulare, welche keineswegs vernachlässigt werden dürfen, mit eigenen Gedanken zu durchdringen. Nicht fehlen soll der G.splan, welcher die wichtigsten G.e des kath. Christen enthält u. bestimmte Monats- oder auch Wochenziele u. Vorsätze im Auge behält. —

Eine besondere Art des Eigen-G.s ist das *betrachtende* G., das sich an das Leiden Christi, die Geheimnisse des Rosenkranzes, den lieben Heiland im heiligsten Sakrament, vor allem bei der Besuchung, vor u. nach dem Empfang der heiligen Kommunion anschließen kann. Gute Dienste leisten dabei bildl. Darstellungen, z. B. in der Kirche u. Schulbibel, wie sie allen Kindern leicht zugänglich u. vertraut sind. — Wir fordern auch das *Schul-G.* am Anfang u. Schluß jeder Unterrichtszeit, das immer wieder Angriffsziel geworden ist, wo man gegen den relig. Geist der Schule überhaupt zu Felde zog. Aber es muß von einer Weihe umgeben sein u. die nötige Ruhe herrschen. Nicht nur das einzelne G. nennen! Mit einem kurzen Gedanken es einleiten: Wir wollen den Segen Gottes für die Schularbeit erflehen, ihm für seine Hilfe danken, uns dem Schutz der Gottesmutter, des Schutzengels empfehlen.... Mit den weltl. Lehrkräften soll ein Übereinkommen getroffen werden, daß die tägl. Pflicht-G.e u. geeignete Lieder nach einem bestimmten Plan zur Auswahl u. Verwendung kommen. —

Aber wie ist das G. mit den Anstrengungen u. Aufregungen des heutigen Menschen vereinbar? Wie kann insbes. der Mann inmitten des Berufslebens beten? Christus sagt, «daß man allezeit beten müsse, ohne nachzulassen» (Lk 18, 1). Der Apostel Paulus gibt die Mahnung: «Betet ohne Unterlaß!» (1 Thess 5, 17.) Wir sollen alle Arbeiten, Freuden u. Leiden Gott aufopfern durch die gute Meinung, die wir auch bei einem kurzen Morgen-G. erwecken u. während des Tages in kleinen Stoß-G.en (Schuß-G.en) ohne besondere Mühe erneuern können. Zu deren Übung brauchen wir kein G.buch; sie ist der Ausfluß einer gottliebenden Menschenseele. So sehr wir die Benützung eines guten G.buches empfehlen, dürfen doch die heutigen G.bücher nicht wahllos erworben u. verwendet werden. Die G.e der Heiligen Schrift, das G.-buch der Kirche, G.e großer Seelen bieten auch für höhere geistige Ansprüche eine unerschöpfl. Fundgrube herrl. G.sgedanken. Die Diözesangebetbücher sind sowohl für den gemeinsamen Gottesdienst als auch für die Privatandacht von ganz besonderer Bedeutung, weil sie der Lehre u. dem Geiste der heiligen Kirche entsprechen, die Zeitbedürfnisse berücksichtigen, dem Volksverständnis u. Volksgemüt sich anpassen. Der wunderbare Gedankenreichtum des Vaterunsers bleibt immer das unschätzbare Kleinod für alle Verhältnisse u. Bedürfnisse, der Führer zum unermeßlich reichen G.sleben unseres Herrn Jesu Christi, die Hochschule der G.serziehung für alle, welche «im Geiste u. in der Wahrheit» (Jo 4, 24) zu beten sich bemühen.

Die Probe auf unsere G.serziehung macht das Leben. «Denn was wahres G. des Herzens ist, muß ein *Tat-*G., ein *Lebens-*G. werden!» (Sailer.) «Wer recht zu beten weiß, der weiß auch recht zu leben!» (Augustinus.)

Schrifttum: E. Jehle, G.serziehung im Rel.-U. der geistigen Arbeitsschule (1925; dort ist weitere Literatur angegeben); — Das Vaterunser u. Ave Maria in Wort u. Bild (1929); W. Philipps, Das G.sleben der Jugend, in: Führerdienst, Jhrg. 3, H. 6, S. 321—334; A. Römer, Die Erlebnisgrundlage im Morgen-G. des Zehnjährigen, in: Ztschr. für Religionspsychologie, Jhrg. 1, H. 1, S. 63—81; O. Ettl, G. u. Rel.-U. (1929); J. Göttler, G. u. Rel.-U., in: Katechet. Blätter (1929) 327—331. *E. Jehle.*

Gedächtnis.

I. Begriff u. Funktionsweisen: Das G. ist die Fähigkeit der Psyche, die von ihr erlebten Bewußtseinsinhalte *aufzubewahren* mit der Möglichkeit, sie später *wiederzuerleben,* ohne daß die ursprüngl. Bedingungen gegeben sind. Das einmalige oder öftere Erleben der Inhalte mit Rück-

sicht auf ihr späteres Wiedererleben heißt Einprägung. Wird die Einprägung absichtlich u. planmäßig betrieben, so spricht man von Lernen (s. d.). Können die früher erlebten Inhalte wieder wachgerufen werden, so sind sie *behalten,* im andern Falle *vergessen* worden. Das Behalten ist entweder ein bloß *unmittelbares (Merken),* wenn es sich nur über die Zeit gleich nach der Wahrnehmung, oder ein *vorübergehendes,* wenn es sich über eine längere (nicht selten genau befristete) Zeitspanne, oder ein *dauerndes (Behalten* i. e. S.), wenn es sich auf unbefristete Dauer erstreckt. — Das Wiederauftauchen der Inhalte nennt man *Reproduktion* (s. d.). Die willkürlich eingeleitete Reproduktion heißt «*sich besinnen*». — Wird nicht nur ein Inhalt, sondern ein früher vom Individuum gehabtes Erlebnis, u. zwar mit dem Bewußtsein des Früher-erlebt-habens, reproduziert, so liegt Erinnerung vor. Tritt eine solche Erinnerung einem gegenwärtig wahrgenommenen Inhalt gegenüber auf, so spricht man vom Wiedererkennen dieses Inhalts. Es ist vollständig, wenn der Inhalt bezüglich seiner Stellung im gesamten früheren Erleben genau bestimmt ist. Wo das nicht der Fall ist, liegt bloße *Bekanntheit* vor, die mehr oder weniger flüchtig sein kann *(Bekanntheitsqualität, -ton* oder *-gefühl).* — Ein weiterer formaler Zug der Reproduktion ist die *Erinnerungsgewißheit,* die jedoch nicht jeder Erinnerung anhaftet. — Erinnerungstäuschungen sind entweder *negativ,* indem etwas früher Erlebtes nicht wiedererkannt, oder *positiv,* indem etwas faktisch Neues als schon früher erlebt empfunden wird (falsches Wiedererkennen, fausse reconnaissance, déjà-vu). — Häufiger als dies sind die Erinnerungsfälschungen, die durch Auslassung, Hinzufügung, Abänderung oder durch Verquickung verschiedener Erlebnisse entstehen (vgl. hierzu die kindl. Zeugenaussage).

Was endlich die Inhalte des G.es anbelangt, so spricht man ganz allgemein von *Vorstellungen* oder *G.bildern*, zu denen die besondern Arten der *Phantasievorstellungen* u. der *Erinnerungsbilder* gehören. Außerdem teilt man die G.bilder heute ein in bloße *Vorstellungsbilder* (i. e. S.), die mehr oder weniger schematisch, flüchtig u. undeutlich sind, u. in *Anschauungsbilder,* die mit dem anschaul. u. leibhaftigen Charakter der Wahrnehmung auftreten (s. Art. Eidetik). Dagegen dürfte es unzweckmäßig sein, auch die sog. *Nachbilder* zu den G.-bildern zu rechnen, da sie nicht auf Reproduktion, sondern auf dem Nachdauern des ursprüngl. Reizes beruhen.

II. Grundlagen: Die Tatsache der Reproduktion setzt voraus, daß die Inhalte auch dann, wann der ursprüngl. Reiz nicht mehr gegeben ist, noch irgendwie nachwirken, daß sie also über den ursprüngl. Bewußtseinszustand hinaus *Spuren* (Residuen) hinterlassen, die man, in Unkenntnis ihres eigentl. Wesens, heute nur noch ganz allgemein als «*Dispositionen* zum Wiedererleben der Inhalte» bezeichnet. Die Frage, ob diese Dispositionen rein physiolog. Art sind, oder ob darüber hinaus ein psychisches (reines) G. angenommen werden muß, kann heute noch nicht mit Sicherheit entschieden werden.

III. Gedächtnismaterial, Spezialgedächtnisse, individuelle Unterschiede: Die G.fähigkeit erstreckt sich nicht auf alle Arten von Erlebnissen; vielmehr ist ihr Material beschränkt: Akte (der Auffassung, des Beziehens, des Wollens) sowie Zuständlichkeiten (Gefühle) können nicht als solche behalten u. reproduziert, sondern immer nur von neuem ursprünglich vollzogen bzw. erlebt werden. Ein G. des Willens u. des Gefühls im eigentl. Sinne gibt es also nicht; d. h. obschon man sich an den früheren Vollzug eines Willensaktes oder an das Erleben eines Gefühles erinnern kann, wird damit nicht etwa der Willensakt oder das Gefühl selbst reproduziert. Das G. bewahrt nur Inhalte auf, die entweder *anschaul.* oder *unanschaul.* Art sind. Dabei ist das genaue Verhältnis der unanschaul. Inhalte *(Gedanken, Sachverhaltswissen)* zum G. noch nicht endgültig geklärt. Es könnte nämlich sein, daß das Unanschauliche als solches vom G. aufbewahrt wird, indem ihm physiolog. Residuen besonderer Art oder ein reines psych. G. zu Grunde liegt. Es könnte aber auch sein, daß, da die unanschaul. Gebilde durchweg komplexer Natur sind u., soweit man heute sieht, stets eine anschaul. Grundlage besitzen, nur diese anschaul. Bestandteile im G. aufbewahrt werden, während das eigentl. Unanschauliche, Gedankliche in den nicht reproduzierbaren geistigen Akten bestünde. Dabei wäre dann zu berücksichtigen, daß (durch Ordnung, Abstraktion u. Schematisierung) auch das anschaul. Material selbst schon weitgehende *Verarbeitung* finden kann, die es geeignet macht, bei seiner Reproduktion die entsprechenden Denkakte zu veranlassen. — Die angedeuteten Fragen haben neben ihrer theoret. auch prakt. Bedeutung. Gewisse Tatsachen der Hirnpathologie berechtigen nämlich zu der Annahme, daß die Residuen des anschaul. G.-materials den einzelnen Sinnesorganen entsprechend in bestimmten Bezirken der Großhirnrinde lokalisiert sind *(opt., akust., motor.* usw. *Zentrum).* — Von da aus wird man die (noch nicht bündig beantwortbare) Frage nach dem Bestehen von *Spezialgedächtnissen* dahin bejahen können, daß es jedenfalls ursprüngl. (angeborene) Unterschiede der G.begabung je nach der besondern Funktionstüchtigkeit eines oder mehrerer der genannten Zentren gibt. Man spricht dann von einem starken opt. oder visuellen, akust. oder auditiven, taktilen, motor. G. oder auch einfach von dem betreffenden *G.-(Vorstellungs-)typ.* — Dagegen bleibt fraglich,

ob es auch ursprüngl. G.begabungen höherer Art *(Wort-, Zahlen-, musikal. G.)* gibt. Falls eigentlich Unanschauliches vom G. nicht aufgenommen werden kann, müssen sie auf die genannten Unterschiede sinnlich-anschaul. Herkunft oder auf bestimmte Verarbeitungsweisen des anschaul. Materials oder (was wohl meist eine Rolle spielt) auf besondere Interessenrichtungen zurückgeführt werden. — Analoges gilt von entsprechenden *G.unterbegabungen.* — Andere individuelle Unterschiede in der G.-fähigkeit sind mehr allgemeiner Natur u. betreffen den *Umfang*, die *Vielseitigkeit* u. *Leichtigkeit* in der *Aufnahme*, die *Dauerhaftigkeit* u. *Treue* im *Behalten*, sowie die *Sicherheit, Schlagfertigkeit* u. *Bereitschaft* zur *Wiedergabe* der Inhalte.

IV. Gesetzmäßigkeiten: Die allgem. Bedingungen, unter denen Inhalte eingeprägt u. reproduziert werden, finden in den allgemein. *Assoziations-* bzw. *Reproduktionsgesetzen* (s. Art. Assoziation, Reproduktion) ihren Ausdruck, deren Vereinheitlichung u. Vertiefung in der *Komplexgesetzmäßigkeit* (s. Art. Komplex) durch die Ergebnisse neuerer Forschungen immer mehr nahegelegt wird. Daneben hat die *G.-forschung* i. e. S. die Aufgabe, die *besondern* Bedingungen festzustellen, unter denen diese Komplexgesetzmäßigkeit im einzelnen wirksam wird. Sie sind teils solche, die eine entsprechende *Auffassung* der Inhalte überhaupt erst gewährleisten (eine gewisse Stärke u. Eindringlichkeit der Eindrücke, entsprechend gerichtete Aufmerksamkeit, Frische, Affektlosigkeit), teils solche, die den eigentl. *Zusammenschluß* der Inhalte bewirken. Unter den letzteren sind vor allem jene Bedingungen zu nennen, durch die die Bildung von Komplexen gefördert wird: die Ordnung u. Gliederung des Stoffes, die Herstellung bzw. Beachtung äußerer u. innerer Beziehungen u. die Herausschälung eines einheitlichen, das Ganze u. seine Glieder zusammenhaltenden, *charakterist.* Zuges. Die dadurch geschaffenen Verbindungen nennt man, bes. wenn sie mehr äußerer Art sind, *G.hilfen (-stützen* oder *-brücken).* — Wo sie, wie bei sinnvollem Material, im Stoff selber begründet sind u. seiner Eigenart gemäß verwertet werden, spricht man vom *logischen* oder *judiziösen G.*, wo der Stoff an sich keine inneren Beziehungen aufweist, bei seiner Einprägung aber solche äußerer Art künstlich hergestellt werden, vom *ingeniösen G. (Mnemotechnik)*, u. wo die Glieder beziehungslos aneinandergereiht werden, vom *mechanischen* oder *assoziösen G.*, bei dem es sich aber wahrscheinlich auch weniger um die Stiftung kettenartiger «Undverbindungen» als vielmehr um die Schaffung anschaul. (z. B. klangl.) Komplexe handelt. — Zu der komplexhaften Verarbeitung tritt als weitere Bedingung für die Einprägung die früher meist an erster Stelle genannte öftere Wiederholung der Inhalte. Ihre Bedeutung, die — trotz der in der neueren Zeit mehrfach geäußerten Zweifel — auch weiterhin nicht übersehen werden darf, scheint vor allem darin zu liegen, daß sie für das Erleben der Einzelinhalte die Gelegenheit darstellt, sich mehr u. mehr aufeinander «abzustimmen» u. so zu einem Erlebnisganzen sich zusammenzuschließen. Damit stimmen die Tatsachen überein, daß es für die Einprägung u. das Behalten günstiger ist, den Stoff, sofern er überschaubar ist, nicht stückweise, sondern jeweils im Ganzen zu wiederholen (*Ganzlernmethode*; s. Art. Lernen), ferner die Wiederholungen nicht in einem Zeitpunkt zu häufen, sondern über eine größere Zeitspanne zu verteilen, u. endlich auf die Einprägung eines Stoffes nicht sogleich die eines andern folgen zu lassen, weil sich dadurch die Komplexe gegenseitig verwischen. — In der Förderung der Komplexbildung u. -reproduktion dürfte auch die Bedeutung des *Gefühles* (s. d.) für die Einprägung u. Wiedererneuerung von Inhalten liegen, da das Gefühl in ganz hervorragendem Maße einen vereinheitlichten Faktor des Erlebens bildet. — Endlich ist die in neuerer Zeit mehrfach hervorgehobene *aktive Einstellung* auf die Einprägung u. Reproduktion (als *Lernwille* bzw. *Reproduktionsbereitschaft*) zu nennen, die, wenn nicht unbedingt erforderlich, so doch praktisch unerläßlich ist, da sie erst die innern u. äußern Bedingungen (im Verhalten des Individuums) schafft, bei denen die angedeuteten Gesetzmäßigkeiten der Komplexbildung u. -reproduktion zur Geltung kommen können.

V. Die Entwicklung des Gedächtnisses: Ob in der frühesten Lebensphase des Säuglings die G.fähigkeit — wegen der noch mangelhaften Funktionsreife des Gehirns — völlig ausgeschlossen ist oder ob lediglich ihre Beschränkung auf gewisse Gebiete angenommen werden muß, kann heute noch nicht mit Sicherheit entschieden werden. Jedenfalls aber ist die Wirksamkeit des G.es (im weitesten Sinne) schon sehr früh, wahrscheinlich bereits in den ersten Lebenswochen anzusetzen. Allerdings gibt es um diese Zeit noch keine selbständigen u. direkt erkennbaren G.leistungen, sondern sie sind noch ganz u. gar in die Wahrnehmungen eingebettet (*«gebunden»*), indem sie diese in bestimmter Weise modifizieren. So erkennt das Kind zuweilen schon vom 2. Monat an oft gesehene Personen u. Gegenstände wieder, wobei es sich natürlich nur um einen primitiven Bekanntheitseindruck, nicht aber schon um ein bewußtes Identifizieren handelt. — Im 2. Vierteljahr werden zukünftige Ereignisse (z. B die Nahrungsaufnahme) in der Erwartung vorweg genommen. — Selbständige, von der Wahrnehmung inhaltlich unabhängige Vorstellungen dürften aber erst um die Wende des 1. Lebensjahres auftreten. Diese Emanzipation der Vorstellungen erhält sodann eine kräftige Förderung durch die Entwicklung der Sprache, die ihrerseits zeigt, wieviel in dieser Phase schon «gelernt» wird. Aber dieses Lernen geschieht noch ganz unwillkürlich, indem

sich die Eindrücke von selbst zusammenschließen. Ein willkürl. Einprägen von G.stoffen wird erst dann möglich, wenn sich die willentl. Beherrschung des Vorstellungslebens auszubilden beginnt. So vermag das Vierjährige schon kleine Gedichte u. ä. sich einzuprägen, u. es ist bekannt, bis zu welcher Leistungshöhe das Schulkind in dieser Hinsicht gelangt. Die weitere Entwicklung zeigt sodann einen merkwürdigen Gegensatz in den Leistungen des G.es: Während sich die *Merkfähigkeit,* sowohl der Schnelligkeit als auch dem Umfang nach, bis etwa zum 25. Lebensjahre steigert (wobei die Pubertätsjahre eine Unterbrechung des Prozesses mit sich bringen können), soll die Fähigkeit des *Behaltens* von Eingeprägtem nach der Schulzeit mehr u. mehr nachlassen. Doch können diese Angaben noch keine Allgemeingültigkeit beanspruchen, da sie meist nur auf bestimmten Gebieten u. unter besondern Umständen festgestellt worden sind. Zudem ist sehr zweifelhaft, ob solche Entwicklungsdifferenzen in den Leistungen des G.es die *G.-fähigkeit* selbst betreffen. Viel eher wird es z. B. in der Verschiedenheit des Interesses u. des dadurch bedingten Lernwillens begründet sein, wenn das Schulkind den Erwachsenen im Behalten von auswendig Gelerntem meist bedeutend überragt, während umgekehrt die Bereicherung u. feinere Durcharbeitung des G.schatzes, der größere Besitz an Apperzeptionsstützen u. damit zusammenhängend das erhöhte Auffassungsvermögen die Steigerung der Merkfähigkeit im Gefolge haben werden. — Dazu tritt die Ausbildung u. Anwendung bestimmter u. dem einzelnen Stoff angemessener geistiger Verhaltungsweisen, deren gänzl. Unkenntnis wahrscheinlich zum weitaus größten Teil den nur scheinbaren Mangel an G.fähigkeit beim Kleinkind verursacht. — Auch der Ausfall früher Kindheitserinnerungen (die früheste geht durchschnittlich nur bis zum 4. Jahre zurück) ist demnach nicht eigentlich durch den Mangel an G. zu erklären, sondern durch das Fehlen aller geeigneten Assoziationen zwischen den völlig anders gearteten Lebensumständen, durch die allein eine spätere Reproduktion möglich wäre. — Dagegen scheint im höheren Alter ein eigentl. Nachlassen der G.fähigkeit selbst einzutreten, was mit einer Degeneration des Gehirns parallel gehen dürfte.

VI. Gedächtnisanomalien: Zu ihnen gehören nicht die schon oben erwähnten normalen Erscheinungen des Vergessens, der Erinnerungstäuschungen u. -fälschungen. — Als *G.-abnormitäten* können die bei Schwachbegabten, Greisen u. bei gewissen Krankheitserscheinungen beobachtbaren Mängel der Merk- u. Vorstellungsfähigkeit (auf einzelnen oder auf allen Gebieten) angesprochen werden, sofern sie nicht durch Mängel der Auffassung, Konzentration u. Verarbeitung der Inhalte bedingt sind. — Umgekehrt gehören hierher die Fälle von bes. gesteigertem G., das sich aber meist auf gewisse Gebiete (Zahlen, Worte, Texte usw.) beschränkt u. nicht selten mit nur mittelmäßiger allgem. Intelligenz, wenn nicht gar mit geistiger Minderwertigkeit einhergeht. Für manche solcher übernormalen G.leistungen mag die Erklärung in der eidetischen Fähigkeit zu suchen sein. Daneben aber kommen zweifellos auch gewisse sekundäre Faktoren in Betracht, wie die ganz einseitige Einstellung auf ein Gebiet, dessen ständige Durcharbeitung u. die Anwendung gewisser Methoden (Mnemotechnik), die zu der abnormen G.kunst führen.

Die eigentl. *Anomalien des G.es* sind entweder die Folge von Unfällen (Gehirnerschütterung, -verletzung) oder von Geisteskrankheiten (Epilepsie, Hysterie, Schizophrenie, Paralyse). Als die wichtigsten seien genannt:

a) Die Amnesien: 1. Die *epilept.* Amnesie, d. i. der Ausfall der Erinnerung an alles, was in den sog. epilept. Dämmerzuständen erlebt wird (vgl. auch die Erscheinungen bei der Hypnose). 2. Die *retrograde* Amnesie, bei der von einem bestimmten Zeitpunkt aus ein Teil oder die Gesamtheit aller vorherliegenden Erinnerungen ausfällt. 3. Die *anterograde* Amnesie, wo die früheren Erinnerungen wohl bestehen bleiben, aber keine neuen Eindrücke mehr ins G. aufgenommen werden. 4. Die *period.* Amnesie, bei der das G. gewissermaßen in zwei (oder mehr) Gebiete zerfällt, die in ihrer reproduktiven Verfügbarkeit periodisch abwechseln (vgl. hierzu auch die Spaltungen der Persönlichkeit). 5. Die *progressive* Amnesie, die einen allmählich fortschreitenden Ausfall der Erinnerbarkeit überhaupt darstellt.

b) Die Agnosien: Zu gewissen Wahrnehmungen werden die hinzugehörigen Bedeutungen nicht mehr reproduziert u. infolgedessen die Gegenstände, Zeichen oder Worte nicht erkannt bzw. verstanden. Man unterscheidet die *opt. (Seelenblindheit),* die *akust. (Seelentaubheit),* die *taktile* u. die *totale* Agnosie je nach den Wahrnehmungsgebieten, auf denen der Ausfall stattfindet.

c) Die Apraxien, die mit den Agnosien verwandt sind: Bestimmte Bewegungen können, u. zwar nicht infolge von Lähmung, sondern von *reproduktivem Ausfall* (z. B. Störung der Verbindung zwischen Zielvorstellung u. Bewegungsempfindungen oder zwischen diesen u. den Bewegungen selbst) nicht mehr ausgeführt werden. Eine Unterart ist die Aphasie, bei der die Sprache versagt.

d) Die Hypermnesien sind abnorme Steigerungen der Vorstellungstätigkeit z. B. im Fieber, in der Manie, im Opiumrausch u. bei Todesgefahr.

VII. Bedeutung u. Pflege des Gedächtnisses: Indem das G. unser ganzes seelisches Leben durchdringt, stellt es einerseits den Zusammenhang des Psychischen her u. liefert anderseits die Grundlagen zum Aufbau unserer gesamten Wahrnehmungs-, Vorstellungs- u. Gedankenwelt. Ist doch schon die schlichteste Wahrnehmung ein Produkt aus den jeweiligen Empfindungen u. den Nachwirkungen früherer Eindrücke (Apperzeption). Über diese meist unbeachtete Wirksamkeit hinaus bewahrt es uns die willkürlich reproduzierbaren Wissensstoffe auf, die, abgesehen von ihrem Eigenwert, nicht nur das notwendige Material zur Bildung der geistigen Fähigkeiten abgeben, sondern uns überhaupt erst den Anforderungen des Lebens gewachsen machen. — Diese überall grund-

legende Bedeutung des G.es muß gerade heute betont werden, wo das gesamte Leben der Gegenwart darauf eingestellt ist, in schnellem Wechsel immer Neues u. anderes kaleidoskopartig dem Erleben darzubieten (Kino, Radio), u. in seinem hastigen Tempo den Sinn für das Bleibende u. Solide zu zerstören droht, eine Tendenz, der gewisse moderne Strömungen mit ihrem Kampf gegen die «Lernschule» nur allzusehr entgegenzukommen scheinen. Demgegenüber muß eine rechte *Pflege* u. *Erziehung des G.es* mit Entschiedenheit gefordert werden. Aber auch sie kann sich, nach allem Früheren, nicht auf die Fähigkeit als solche beziehen, die wahrscheinlich durch die Erziehung so wenig beeinflußt wird wie durch die Entwicklung. Die ältere Auffassung einer formalen Übbarkeit des G.es ist demnach nur so weit richtig, als durch die Einprägung u. Reproduktion eines einzelnen Stoffes *Methoden* u. *Verhaltungsweisen* erlernt u. geübt werden, die der Einprägung u. Reproduktion überhaupt förderlich sind. — Auf diese Verhaltungsweisen allein kann sich also auch die Pflege des G.es richten, sofern sie nicht nur auf den Erwerb einzelner Stoffe, sondern auf eine dauernde Besserleistung hinzielt. — Die dabei vor allem in Frage kommenden Verhaltungsweisen lassen sich aus den oben beschriebenen Gesetzmäßigkeiten des G.es herleiten. Es sind einmal die rein äußern Mittel: eine möglichst *günstige Wahrnehmung* des einzuprägenden Materials (z. B. lautes Vorsprechen auch beim Einzellernen), seine *Veranschaulichung* oder anschaul. *Symbolisierung*, wie sie dem Typ des einzelnen entspricht (in Schematen, Diagrammen usw.), seine *Gliederung*, seine öftere *Wiederholung*, deren zweckmäßige *Verteilung* über einen längeren Zeitraum mit eingeschobenen Pausen, sowie die Beachtung des körperlichen u. geistigen Zustandes u. damit die Wahl der für die Einprägung *günstigsten Tageszeit;* alles Mittel, die bei der Pflege des G.es allzu oft übersehen werden u. deshalb vielen unbekannt sind, die nur mit Unrecht über ein «schlechtes» G. klagen. — Als bes. wichtig sind sodann jene innern Verhaltungsweisen zu nennen, durch die der Stoff, unter Voraussetzung eines wirkl. *Lernwillens* u. einer genügenden *Aufmerksamkeit, denkend verarbeitet,* geordnet, in sich sinnvoll gegliedert u. mit dem schon vorhandenen Wissensgut durch Herstellung möglichst vieler Beziehungen zu ausgedehnten u. in ihrer Gliederung jederzeit beherrschbaren Wissenskomplexen verbunden wird. Diese denkenden Verhaltungsweisen aber müssen selbst erst gelernt u. ständig gepflegt werden, sei es im Verlauf des Unterrichts selbst oder in eigens dafür angesetzten *G.übungen.* Was nun die darzubietenden Stoffe angeht, erwächst aus dem Gesagten die wichtige Forderung, soweit wie irgend möglich nur solches Material zur Einprägung zu wählen, das, dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend, vom Schüler wirklich verstanden u. verarbeitet werden kann. — Wie überall, so wird auch hier der Erzieher die Wege der geistigen Verarbeitung (die G.hilfen; s. o.) anfänglich aufzeigen müssen, um dann mehr u. mehr der *Selbsttätigkeit* des Schülers in der gedächtnismäßigen Zurichtung des Stoffes Raum zu geben u. ihn so auch zu *freiem Wissenserwerb* zu befähigen. — Wo aber das einzuprägende Material innere Beziehungen nicht aufweist (wie etwa beim Lernen fremdsprachl. Vokabeln), mögen solche äußerer Art (mnemotechn. Hilfsmittel, wie z. B. der Gleichklang von Wörtern, die Übersetzung von Zahlen in Buchstabengruppen) angewandt werden (s. o.: ingeniöses G.). Doch sollte man mit dieser künstl. Methode äußerst sparsam verfahren, weil sie zu leicht geeignet ist, das Beachten des Wesentlichen u. der bestehenden innern Verhältnisse zu vernachlässigen, u. weil sie, wenn übertrieben, sehr bald zu einem unnötigen Ballast für das G. wird, insofern zum eigentl. Material auch jeweils noch die mnemotechn. Hilfen hinzugelernt werden müssen. Übrigens ist auch das völlig sinnlose Material, dessen die Schule bedarf, nicht gar so umfangreich; denn auch Jahreszahlen z. B. können noch durch Aufweis der chronolog. Verhältnisse u. durch Aufstellung genauer Zeitdiagramme ihren Sinn erhalten, u. die Vokabeln einer Fremdsprache stützen sich, wenn erst ein Grundschatz erworben ist, schließlich untereinander selbst. — Für die Reproduktion im besondern sei noch auf die wenig bekannte Tatsache hingewiesen, daß das unruhige u. krampfhafte Suchen nach einem entfallenen Inhalt den reproduktiven Weg meist noch mehr versperrt u. so den Erfolg vereitelt; daß demgegenüber beim Besinnen das beste Mittel ist, das Reproduktionsmotiv (z. B. die Frage) nach den bekannten Seiten hin auszubauen u. sodann in Ruhe seiner weiteren Entfaltung zu harren. Häufig sogar ist ein Abwenden von dem Gesuchten u. eine Beschäftigung mit andern Dingen geeignet, die reproduktive Hemmung zu beseitigen. — Endlich muß bei allen diesen Methoden, mögen sie innere oder äußere sein, berücksichtigt werden, daß es sowohl verschiedene Auffassungs- wie auch Vorstellungs- u. Denktypen gibt (s. o.), u. daß ihnen entsprechend die Verhaltungsweisen des Lernens u. Reproduzierens sich individuell verschieden gestalten müssen, wenn jeder Schüler das für ihn optimale Verhalten einschlagen soll. — Nur dann, wenn am einzelnen Stoff diese optimalen Verhaltungsweisen gelernt u. geübt werden, ist gleichzeitig eine Stärkung des G.es überhaupt zu erhoffen; nur dann werden die G.übungen ihren Zweck erreichen, während sie andernfalls eine unnötige Verschwendung an Kraft u. Zeit

bedeuten. Also nicht einfachhin eine Menge von Material lernen, sondern vor allem «*das Lernen lernen*» muß Hauptziel der G.pflege sein. — Daß daneben auch die Ausdehnung u. Reichhaltigkeit des G.schatzes, sofern überall die Beziehungsfäden gesponnen werden, jeden weiteren Erwerb erleichtert u. deshalb zur Pflege des G.es mit beiträgt, wurde schon vorher bei der Entwicklung des G.es angedeutet. — Zum Schluß sei noch bemerkt, daß die häufig, bes. bei Minder- u. Schwachbegabten beobachtbaren Mängel des G.es hinsichtlich seiner Spannweite, Leichtigkeit, Treue, Dauerhaftigkeit u. Dienstbereitschaft (s. o.), sofern sie nicht durch falsche Verhaltungsweisen bedingt sind u. deshalb auf den hier angegebenen Wegen behoben werden können, unüberschreitbare, weil in der psychophys. Konstitution begründete Grenzen für den Erzieher sind. Vgl. auch die Art.: Assoziation, Reproduktion, Komplex u. Lernen.

Schrifttum: M. Offner, Das G. ([4]1924, mit zahlr. Literaturangaben); G. E. Müller, Zur Analyse der G.tätigkeit u. des Vorstellungsverlaufes (3 Tle., 1911/17); A. Wreschner, Die Reproduktion u. Assoziation der Vorstellungen (2 Bde., 1907/09); K. Bühler, Über Gedankenerinnerung (1908); W. Poppelreuter, Über die Ordnung des Vorstellungsablaufes I ([4]1912); K. Koffka, Zur Analyse der Vorstellungen u. ihrer Gesetze (1912); O. Selz, Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufes I (1913); E. Jaensch, Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt u. ihre Struktur im Jugendalter ([2]1927); E. Becher, Gehirn u. Seele (1911); A. Messer, Die Apperzeption als Grundbegriff der päd. Psychologie ([3]1928 u. d. T.: Die Apperzeption u. ihre Bedeutung für Erziehung u. Unterricht); E. Meumann, Ökonomie u. Technik des G.es ([5]1920); K. Lewin, Das Problem der Willensäußerung u. das Grundgesetz der Assoziation (1922); J. Lindworsky, Willensschule ([3]1927); W. Stern, Erinnerung, Aussage u. Lüge in der ersten Kindheit ([3]1922); P. Ranschburg, Das kranke G. (1911); E. Stern-Aachen, Bewahrendes u. verarbeitendes G., in: Ztschr. für angewandte Psychologie, 20. Bd. (1922); J. Rombach, Bewahrendes u. verarbeitendes G. als echte Typen, ebd. 25. Bd. (1925). *F. Scola.*

Gefährdetenfürsorge u. Gefährdetenerziehung.

[GF. = Gefährdetenfürsorge, GE. = Gefährdetenerziehung.]

I. Begriff u. Aufgabe: Objekt der GF. u. GE. ist nach der bisher üblichen Terminologie die in geschlechtl.-sittl. Hinsicht gefährdete oder verwahrloste Frau (Bewahrung vor dem Gewerbslaster, Rettung aus demselben). Neben dieser alten *weibl.* GF. steht heute eine neue *männl.* GF., deren Aufgaben, der verschiedenen Natur von Mann u. Frau entsprechend, anders gelagert sind. Ihr Objekt ist einerseits der sexuell gefährdete Jugendliche (Bewahrung vor der männl. Prostitution), anderseits u. vorwiegend der Mann, der in Gefahr steht, zum Verbrechertum abzugleiten.

Aufgabe der GF. ist die Erfassung der Gefährdeten, die Hilfeleistung in materieller u. erzieherischer Hinsicht zur Beseitigung der Gefährdung, die durch Veranlagung, durch Umwelt oder durch beides verursacht werden kann.

Benachbarte Arbeitsgebiete sind in erster Linie die Jugendfürsorge (s. d.), deren Arbeitsgebiete sich vielfach mit denen der GF. überschneiden, ferner der vorbeugende Kinder-, Jugend- u. Mädchenschutz (s. jeweils d.), der Schutz der alleinstehenden, berufstätigen Frau bzw. des alleinstehenden jungen Mannes, die Wanderer- u. Obdachlosenfürsorge. An der Verminderung u. Beseitigung der Ursachen der Gefährdung arbeiten Organisationen zur Bekämpfung der öffentl. Unsittlichkeit, des Alkoholismus, zur Förderung der Volksgesundheit, zur Bekämpfung des Mädchenhandels usw.

II. Methoden, Stand u. Organisation: Die *offene* GF. versucht zunächst, an Gefährdete heranzukommen u. Hilfe zu leisten oder zu vermitteln. Besondere Arbeitsgebiete sind die Fürsorge für gefährdete Frauen auf den Geschlechtskranken- u. gynäkolog. Stationen der Krankenhäuser, Gefangenen- u. Entlassenenfürsorge, soziale Gerichtshilfe u. Zusammenarbeit mit der Polizei (Polizeifürsorge); Zusammenarbeit mit den durch das Gesetz zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten (GBGK.) entstandenen Gesundheitsbehörden u. den Beratungsstellen für Geschlechtskranke; Bahnhofsdienst, Bahnhofsmission u. Nachtmission. Die Erfassung der Gefährdeten wird z. Z. beeinträchtigt durch das noch in den Anfangswirkungen stehende GBGK., das die Strafbarkeit der Gewerbsunzucht aufhebt u. dadurch die Erfassung Gefährdeter bes. auf der Straße erschwert. Neue Hoffnungen bezüglich rechtzeitiger Erfassung Gefährdeter knüpfen sich an die *weibl. Polizei,* die sich seit 1926 in Preußen, Baden, Sachsen u. Hamburg entwickelt. Hilfsmittel offener GE. ist die nachgehende Fürsorge (teilweise in der jurist. Form der Schutzaufsicht, Pflegschaft u. Vormundschaft) u. die Stellenvermittlung. Gestützt wird die Arbeit durch die Vorasyle (erste vorübergehende Unterkunft), Heime für berufstätig gefährdete Mädchen u. Veranstaltungen jugendpflegerischer Art.

Zur *geschlossenen* GE. gehören die Zufluchts-, Erziehungs- u. Bewahrungsheime. (Heime für unehel. Mütter, für Geschlechtskranke, für Psychopathen, Schwererziehbare, für jüngere Gefährdete, Bewahrungsheime u. Arbeiterinnenkolonien für ältere, haltlose, willens- oder geistesschwache Gefährdete.)

Der Bahnhofsdienst nimmt sich männl. Gefährdeter an. In der geschlossenen männl. GF. wirken Arbeiterkolonien, Wanderheime, Herbergen zur Heimat, Hospize usw., die in der nachstehenden Statistik nicht berücksichtigt werden.

Die *geschlossene* GE. wird durchweg von konfessionellen Organisationen getragen.

Die *Innere Mission* der *evang.* Kirche berichtet 1928, daß ihr 200 Heime der GE. mit 6000 Betten angeschlossen sind. Jurist. Träger sind die verschiedensten Stellen, die seit 1898 in der evang. Asylkonferenz Kaiserswerth zusammengeschlossen sind.

Auf *kath.* Seite bestehen 18 Häuser vom Guten Hirten mit rund 5100 Plätzen, daneben 103 Heime des kath. Fürsorgevereins für Mädchen, Frauen u. Kinder, Zentrale Dortmund, mit 6042 Betten. Verschiedene Schwesternhäuser u. Organisationen der GF. (darunter die württemberg. Rettungsvereine zum Guten Hirten u. die Arbeitsgemeinschaft der kath. Fürsorgevereine in Schlesien) unterhalten 25 weitere Heime mit rund 2200 Plätzen, so daß auf kath. Seite rund 13300 Plätze vorhanden sind. Die Träger der kath. Heime sind dem Deutschen Caritasverband Freiburg i. Br., Werthmannhaus, angeschlossen, ferner dem Verband kath. Waisenhäuser u. Erziehungsanstalten, dessen Geschäftsführung beim Deutschen Caritasverband liegt.

Auf *jüd.* Seite bestehen ebenfalls einige Heime, das älteste in Isenburg vor 20 Jahren gegründet. Sämtliche jüd. GF.einrichtungen bilden eine Arbeitsgemeinschaft, deren Geschäftsführung bei der Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden, Berlin-Charlottenburg, Kantstr. 158, liegt.

Behördl. Stellen haben einige Vorasyle u. Heime für gefährdete u. berufstätige Frauen eingerichtet. Auch die Provinzial- u. staatl. Arbeitshäuser bzw. Versorgungsheime werden mehr u. mehr Einrichtungen erzieher. Art.

Die *offene* GF. u. GE. wird getragen von privaten u. behördl. Stellen.

Auf *kath.* Seite arbeitet als größte Organisation in der weibl. GF. der kath. Fürsorgeverein für Mädchen, Frauen u. Kinder, Zentrale Dortmund, Schulgasse 5. Ihm sind z. Z. 420 Ortsgruppen angeschlossen. Daneben besteht in Württemberg der Rettungsverein vom Guten Hirten, Geschäftsstelle Stuttgart, Werrastr. 118, mit 10 Ortsgruppen, u. in Schlesien einige Fürsorgevereine, die sich zur Arbeitsgemeinschaft kath. Fürsorgevereine in Schlesien, Geschäftsstelle Breslau 9, Domplatz 11, zusammengeschlossen haben. Gefährdete Mädchen auf Bahnhöfen oder auf Reisen werden durch die Bahnhofsmission des kath. Mädchenschutzvereins erfaßt u. der GF. zugeführt. — Für gefährdete Männer sorgt der kath. Männerfürsorgeverein, Zentrale Düsseldorf, Weißenburgstr. 3.

Auf *evang.* Seite wirken Magdalenenhilfsvereine, Stadtmissionen, Mitternachtsmissionen, evang. Bahnhofsmissionen u. Bahnhofsdienst, evang. Staat-, Kreis- u. Wohlfahrtsdienst, Kirche, Jugend- u. Wohlfahrtsämter. Sie sind seit 1921 zusammengeschlossen in der evang. Konferenz für GF.; Leitung u. Geschäftsführung liegt beim Zentralausschuß für Innere Mission, Berlin-Dahlem, Zietenstr. 24. Die konfessionelle GF. hat unter sich seit 1921 einen losen Zusammenschluß in der Deutschen Vereinigung für Gefährdetenhilfe.

Nichtkonfessionell ist der Bund für Frauen- u. Jugendschutz (deutscher Zweig der internationalen abolitionist. Föderation), Sitz Berlin, der allerdings nur an einigen Stellen individuelle GF. treibt, deren Hauptarbeitsgebiet der Kampf gegen die Reglementierung der Prostitution ist.

Behördl. Einrichtungen der offenen GF. sind die Polizeifürsorgestellen u. Pflegeämter; die erste Polizeifürsorgerin mit dem Titel einer Polizeiassistentin wurde 1903 in Stuttgart angestellt. Die eigentl. Entwicklung der Polizeifürsorge setzt 1909 ein. Das erste Pflegeamt wird 1917 in Altona gegründet. Die Pflegeämter stellen erweiterte selbständige Polizeifürsorgestellen dar. Der Ausdruck «Amtl. GF.» u. «Behördl. GF.» wird in der Literatur nicht gleichbedeutend gebraucht. Träger der amtl. GF. können auch private Einrichtungen sein, soweit sie die Fürsorge in Zusammenarbeit mit behördl. Stellen treiben u. amtl. Aufträge dazu haben. Träger der ersten amtl. GF. bei der Polizei waren die konfessionellen Fürsorgevereine. Von Bedeutung war in dieser Beziehung der Erlaß des Preuß. Min. des Innern vom 11. XII. 1907, vor allem aber der Erlaß des Min. für Volkswohlfahrt vom 24. VII. 1924, III. F., Nr. 3850. Für die gesamte GF. kommt seit dem 1. X. 1927 das GBGK., vor allem die dazu erlassenen landesrechtl. Ausführungsbestimmungen, in Frage.

In der GF. u. GE. arbeiten auf kath. Seite Ordensfrauen, ferner weltl. Kräfte, teils beruflich, teils ehrenamtlich; von evang. Seite Diakonissinnen neben den weltl. Kräften. In der behördl. GF. u. GE. arbeiten die *Gefährdetenfürsorgerinnen,* die ihre Ausbildung ebenso wie die berufl. Kräfte der privaten Stellen durchweg in der Wohlfahrtsschule (Soziale Frauenschule; s. d.), Gruppe II, erhalten haben.

Die Methoden der GE. sind im letzten Jahrh. stark beeinflußt durch die Fortschritte der Psychologie u. Pädagogik.

Zur Zeit kämpft die GE. um ein Bewahrungsgesetz, das ihr die Rettungsarbeit an Volljährigen ermöglichen soll, die infolge intellektueller oder seelischer Defekte nicht allein, ohne immer wieder zu straucheln, durchs Leben gehen können. Sie kämpft ferner um Schließung der Lücken, die das GBGK. gelassen oder geschaffen hat. Innerlich ist sie am stärksten mit päd. Fragen u. mit dem Ausbau der Organisation beschäftigt.

Schrifttum: G. Ratzinger, Geschichte der kirchl. Armenpflege (²1884); W. Liese, Geschichte der Caritas (1922); A. Simon, L'Ordre des Pénitentes de St. Marie-Madeleine en Allemagne au XIIIe siècle (Freiburg-Schweiz 1918); J. Beeking, Familien- u. Anstaltserziehung in der Jugendfürsorge (1925); E. Scheuner, Evang. GF. (1928); M. Rehm, Das Kind in der Gesellschaft (1925); A. Pappritz, Einführung in das Studium der Prostitutionsfrage (1919); — Handbuch der amtl. GF. (1924); O. Karstedt, Handwörterbuch der Wohlfahrtspflege (1929); GF. u. Reichsgesetz zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten, hrsg. vom Landesjugendamt der Rheinprovinz (1928); G. Steigertahl, Zwangsfürsorgerische Maßnahmen gegenüber erwachsenen Personen (1926); A. de Werth, Die neuesten Forschungsergebnisse über den internat. Mädchenhandel u. die Prostitution (1928); L. Barck, Ziele u. Aufgaben der weibl. Polizei in Deutschland (1928); P. Oberdörffer, Von der Wertwelt der Gefährdeten (1928); H. W. Gruhle, Die

Ursachen der jugendl. Verwahrlosung u. Kriminalität (1912); H. Többen, Jugendverwahrlosung u. ihre Bekämpfung ([2]1927); Jubiläumsbericht des kath. Fürsorgevereins für Mädchen, Frauen u. Kinder, Dortmund (1925; nicht im Buchhandel, nur direkt zu beziehen). *E. Zillken.*

Gefühl.

I. Begriff u. Wesen: Als letztes, nicht weiter zurückführbares psychisches Phänomen kann das G. nicht eigentlich definiert, sondern nur beschrieben u. von den übrigen Bewußtseinserscheinungen mehr oder weniger scharf abgegrenzt werden. — Obwohl es eine gewisse Beziehung auf Gegenstände besitzen u. durch deren Wertcharakter in seiner Eigenart bestimmt sein kann, so ist es doch nicht im eigentl. Sinne «gegenständlich», wie etwa die Wahrnehmungen, sondern mehr «zuständlich», ist in besonderer Weise «subjektiv» u. charakterisiert sich wesentl. durch seine Mittelstellung zwischen dem reinen Erkennen u. dem Wollen, indem es über das bloße Bewußthaben von Inhalten hinaus ein inneres «Bewegtsein» (eine Emotion) des Subjektes darstellt, ohne selbst schon eine strebende Bewegung zum Objekt hin zu sein. — Diese theoret. Einordnung des G.s in die Gesamtheit des Psychischen, die von der erlebnismäßigen Eigenart der seelischen Erscheinungen selbst ausgeht, wird heute von der Mehrzahl der Psychologen anerkannt, u. die Unterschiede in den Auffassungen betreffen zumeist nur die Bedeutung u. Selbständigkeit des G.s gegenüber den andern Erlebnisarten, indem das G. in mehr oder weniger großer Abhängigkeit von den Erkenntnisvorgängen einerseits oder von den Willensvorgängen anderseits betrachtet wird. Daneben finden sich sodann solche Ansichten, nach denen das G. entweder den Erkenntnisvorgängen zugezählt (Mach, Ziehen u. a.) oder mit den Willenserlebnissen in eine Kategorie gebracht wird. Die letztere Auffassung wird u. a. von Paulsen, E. v. Hartmann, Brentano, sowie — in Anlehnung an die antik-mittelalterl. Psychologie — von den neueren kath. Psychologen vertreten.

II. Der Aufbau der Gefühlswelt: Elemente, Qualitäten, Modalitäten, Arten u. Schichten der G.e: Als die einzigen *Elemente* des G.slebens werden von den meisten Psychologen *Lust* u. *Unlust* angenommen. Beide stehen in einem erlebnismäßigen Gegensatz zueinander, u. zwar so, daß sie von einem neutralen Nullpunkt aus durch Intensitätssteigerung sich mehr u. mehr voneinander entfernen. — Ihr Zustandekommen denkt man sich heute allgemein nicht von einem eigenen psychophys. Prozeß abhängig, sondern von der besondern *Funktionsweise* solcher psychophys. Prozesse, die an sich andern Bewußtseinserscheinungen dienen (Funktionslust u. -unlust). — Diese Auffassung macht es einerseits verständlich, daß G.e im allgemeinen nicht isoliert auftreten, sondern sich an Erkenntnisvorgänge (Empfindungen, Vorstellungen, Sachverhalts-Wissen) als ihre Grundlage anschließen, u. daß anderseits G.e für sich nicht reproduzierbar sind: wohl kann man sich der Tatsache erinnern, daß man auf Grund dieses oder jenes Erlebnisses ein G. gehabt hat; zur Reproduktion des G.s selbst aber ist die Reproduktion seiner Erkenntnisgrundlage erforderlich. — Ebenfalls läßt sich von hier aus die noch nicht endgültig geklärte Frage nach der Mischung von G.en wohl dahin beantworten, daß gleichgerichtete G.serlebnisse sich zu einem mehr oder weniger einheitl. Komplex verbinden, während entgegengerichtete G.e (Lust u. Unlust) nur dann gleichzeitig bestehen können, wenn sie auf verschiedener Grundlage beruhen.

Mit dieser Erkenntnisgrundlage verschmilzt nun das G. zu einem Komplex, der — trotz bestehender Unterschiede — im allgemeinen so innig ist, daß sich die beiden Elemente nur schwer oder gar nicht im Erlebnis gesondert betrachten lassen. Das hat zu der Auffassung geführt: Alle die mannigfachen u. in verschiedener Richtung gehenden Nuancierungen der G.e betreffen nicht das eigentl. G.smoment, das vielmehr — als Lust oder Unlust — immer gleich bleibe, sondern beruhen stets nur auf den Variationen, die die Erkenntnisgrundlage der G.serlebnisse zeigen könne. Diese Annahme ist vor allem für die sog. *G.squalitäten* durchgeführt worden. Bei einem blumigen u. würzigen Geruch z. B. sei nicht die Annehmlichkeit selbst verschieden, sondern nur der Komplex der hinzukommenden Empfindungsqualitäten; u. ebenso sei ein ästhet. G. nicht durch die Andersartigkeit der G.skomponente als solcher ausgezeichnet, sondern durch die jeweils wechselnde u. dem Gesamterleben immer andere Tönungen gebende Grundlage von Vorstellungen, Beziehungen, Sachverhalten usw. — Demgegenüber wird in neuerer Zeit mehr u. mehr die Auffassung vertreten (Lipps, James, Ziegler, Ribot, Scheler u. a.), daß es eine Vielzahl letzter G.selemente gibt, die wohl im allgemeinen einen mehr positiven oder negativen Charakter besitzen können, die aber im übrigen emotional-qualitative Unterschiede aufweisen, die nicht auf die Unterschiede der Erkenntnisgrundlage allein zurückführbar sind (z. B. Sinnenlust, Annehmlichkeit, Behaglichkeit, Fröhlichkeit, Vergnügen, Heiterkeit, Freude, Entzücken, Begeisterung, Glück usw., als eine Reihe besonderer Qualitäten positiven G.s). Eine endgültige Entscheidung in dieser Frage nach den G.selementen ist heute noch nicht möglich.

In ähnlicher Weise besteht für die *G.smodalitäten* (Erregung, Beruhigung, Spannung, Lösung, Erwartung, Überraschung usw.) die Frage, ob sie, wie Wundt von einigen glaubte, letzte G.sdimensionen sind, oder ob sie sich lediglich

durch die formalen Züge des Bewußtseinsablaufes (sein Tempo, seinen Wechsel u. Rhythmus) differenzieren. — Auf die Unabhängigkeit dieser Modalitätsunterschiede vom eigentl. G.smoment scheint die Tatsache hinzuweisen, daß sie sämtlich lustvoll wie auch unlustvoll sein können. — Als bes. ausgeprägte Formen sind zu ihnen die durch ihre eigentüml. Ablaufsart ausgezeichneten *Affekte* (s. d.) u. *Stimmungen* (s. d.) zu rechnen.

Die hier überall wiederkehrende Frage nach der Zwei- oder Vielzahl letzter G.selemente wird nun vor allem bedeutsam in Bezug auf die meistgenannten *Arten* der G.e. Nach der oben skizzierten Lust-Unlusttheorie sind sie aus ihrem Zustandekommen u. aus der Verbindung von Lust u. Unlust mit andern nicht-emotionalen Bewußtseinserscheinungen verständlich zu machen. Die ursprüngl. u. einfachsten, die *sinnl.* G.e, werden durch Empfindungen unmittelbar ausgelöst. Im engeren Sinne handelt es sich dabei um jene, die sich an die einzelnen Sinnesempfindungen anschließen, wobei die höheren Sinne (Gesicht, Gehör) von den niedern (Geschmack, Geruch, Getast) an Häufigkeit u. Stärke der G.e übertroffen werden. Bezüglich ihrer Abhängigkeit von den entsprechenden Reizen gilt im allgemeinen, daß sich das sinnl. G. bei Steigerung des Reizes ebenfalls steigert, jedoch mit der Einschränkung, daß für die Lust meist eine Grenze besteht, an der sie keiner Steigerung mehr fähig ist u. in Unlust umschlägt (z. B. bei intensiver Süßempfindung). Länger andauernde Wirkung des gleichen Reizes stumpft die sinnl. G.e ab, u. zwar wiederum die Lust eher als die Unlust.

Weniger untersucht, weil schwerer willkürlich herstellbar, sind die *Allgemein-G.e*, die sich an den körperl. Gesamtzustand u. die damit verbundenen Organempfindungen anschließen (G. der Frische, der Ermüdung, des Hungers, der Sättigung, des «Aufatmens», der Beklemmung, der Ruhe, der Tätigkeit; sodann die vorher schon genannten G.smodalitäten der Erregung, Beruhigung usw.). Infolge ihrer allgemeinen Herkunft besitzen sie in bes. hohem Maße die (übrigens allen G.en eigene) Tendenz zur Ausbreitung (Irradiation) auf die jeweils miterlebten Bewußtseinsinhalte. Dadurch aber wird eine ganz neue Art von G.serlebnissen möglich: die *Komplex-G.e*. Indem nämlich auch solche Inhalte, die an sich indifferent sind, mit gefühlsbetonten Empfindungen u. Vorstellungen zu einem Komplex verschmelzen, kann bei späterer Gegebenheit dieser Inhalte jener Komplex u. mit ihm das betreffende G. wieder auftauchen. So weckt etwa ein an sich belangloser Gegenstand die Erinnerung an eine geliebte Person u. läßt alle ihr gegenüber gehegten G.e wach werden. Die Bildung solcher Komplex-G.e führt zu einer ungemeinen Bereicherung des G.slebens u. zu einer emotionalen Durchdringung der gesamten Erfahrungswelt. Gleichzeitig bilden sie — nach der hier angedeuteten Anschauung — die Grundlage u. Voraussetzung auch für die *höheren* G.e, die dem Menschen allein eigen sind. Sie zeichnen sich dadurch aus, daß nicht einfachhin gewisse Wahrnehmungs- u. Vorstellungsinhalte das reproduktive Wachwerden der Komplex-G.e veranlassen, sondern daß der ganze Prozeß von einer Sachverhaltserfassung ausgeht u. durch beziehendes Denken geleitet wird. So kann der geringste Reiz, etwa ein leichtes Kopfnicken, ohne daß eine assoziative Verbindung besteht, wenn es denkend erfaßt u. verstanden wird, auf dem Wege über die Beziehungserkenntnis zu einem Zeichen werden, das größtes Glück oder Unglück verkündet u. so einen Sturm positiven oder negativen G.s wachruft. — Je nach der Art des zu Grunde liegenden Sachverhalts lassen sich unter den höheren G.en wieder die auf die eigene Personsphäre u. ihren Umkreis gerichteten *seelischen* von den mehr auf objektive Wertverhalte zielenden *geistigen* G.en unterscheiden. — Die seelischen G.e umfassen die *Ich-G.e*, in denen der Wert bzw. Unwert der eigenen Persönlichkeit im Verhältnis zu verschiedenen Kreisen der Umwelt u. des Seins überhaupt erfaßt wird (allgemeines Geltungs-, Minderwertigkeits-G., Selbstachtung, Stolz, Hochmut, Eigenliebe — Demut, Bescheidenheit, Schüchternheit; Ehrgeiz; Scham usw.), u. die *sozialen* G.e, die entweder in der Gemeinschaft nur entstehen (durch gemeinsames Erleben, durch G.sansteckung oder -übertragung) oder sich auf die Gemeinschaft selbst u. deren Glieder erstrecken (Gemeinschafts-G.; die eigentl. Sympathie-G.e: Mitfreude, Mitleid, Anteilnahme — Schadenfreude, Neid, Mißgunst, Eifersucht; Verehrung, Hochschätzung — Verachtung, Hohn; Zärtlichkeit, Barmherzigkeit — Roheit, Grausamkeit; Liebe — Haß). — Von den geistigen G.en sind vor allem die *religiösen, ethischen, ästhetischen* u. *Erkenntnis-G.e* zu nennen, die auf die betreffenden Werte gerichtet sind.

Auch alle diese höheren G.e sind nach der Lust-Unlusttheorie den niedern G.en gegenüber nicht durch eine besondere Eigenart ihres emotionalen Moments ausgezeichnet, sondern lediglich dadurch, daß sie die denkende Erfassung von Gegenständen u. Sachverhalten (Gütern u. Werten), auf die sie intentional bezogen werden, voraussetzen, während der rein gefühlsmäßige Kern auch hier die einfache u. stets gleichbleibende Lust bzw. Unlust ist. — Diese Anschauung darf nun nicht etwa als Sensualismus im übl. Sinne bezeichnet werden, da ja nach ihr Lust u. Unlust als rein seelische G.sreaktionen an sich der sinnl. Sphäre nicht näher stehen als der geistigen. Immerhin erwachsen dieser Theorie bei konsequenter Durchführung eine Reihe von Schwierigkeiten, auf die

in letzter Zeit bes. von philosophisch u. ethisch orientierten Kreisen mehr u. mehr hingewiesen wird. Vor allem ist eine scharfe Trennung von niederen u. höheren G.en in dem Sinne weit verbreitet, daß sich diese nicht nur durch ihre Grundlage u. die Art ihrer Auslösung, sondern auch hinsichtlich der emotionalen Qualität selber, also ihrem eigentl. Wesen nach, unterscheiden sollen, wobei allerdings die Grenzlinie weder einheitlich noch auch eindeutig gezogen wird. — Darüber hinaus weist man (Scheler) auf die eigenartige *Schichtung* der G.swelt hin, die von den puren sinnl. G.en über die Lebens-(Vital-)G.e zu den seelischen G.en aufsteigt u. in den rein geistigen G.en gipfelt. (Als Beispiel: sinnl. Schmerz — Schwäche-G. — seelische Trauer — sittl. Verzweiflung.) — Abgesehen von ihrer Zuordnung zu den entsprechenden Wertschichten zeigen sie in der genannten Reihenfolge eine immer wachsende Unabhängigkeit von der bloß leibl. Sphäre, einen immer ausgeprägteren Aktcharakter in der Gerichtetheit (Intentionalität) auf objektive Werte u. damit zusammenhängend ein immer tieferes Verankertsein im eigentl. Kern der Persönlichkeit. — Dabei schließen sich diese Schichten nicht gegenseitig aus u. können einerseits in positiver u. negativer Richtung gegensätzlich zusammentreffen (wie bei dem mit tiefstem innerm Glück ertragenen Schmerz der Märtyrer) u. anderseits (wie bei der Gattenliebe) in gleicher Richtung zu einem einzigen komplexen Erlebnis mit aktmäßigem Grundcharakter verschmelzen. — Von der «Tiefendimension» der G.e spricht auch *F. Krueger* in dem Sinne einer mehr oder weniger innigen Verwurzeltheit der G.serlebnisse in der Struktur der Persönlichkeit.

Es besteht kein Zweifel darüber, daß, wie die vorher angedeuteten Qualitäten, so auch die verschiedenen Arten u. Schichten der G.e tatsächlich aufgezeigt werden können, u. die Frage ist nur, ob es sich dabei um elementare seelische Erscheinungen u. Akte handelt, oder ob alle die genannten Nuancierungen, so wie es vorher skizziert wurde, nur in der Grundlage des G.s zu suchen sind (etwa in der verschiedenen Anschaulichkeit, Erfahrungs- u. Erlebnisbreite), eine Frage, die für die theoret. Erfassung der Erscheinungen, also auch für ihre letzte Erklärung u. damit für die päd. Beeinflussung des G.slebens von großer Bedeutung ist. Bei ihrer Beantwortung, die heute noch nicht gegeben werden kann, wird man vor allem die Gefahr einer Verwechslung der psycholog. mit den ethischen Gesichtspunkten vermeiden müssen, eine Forderung, die nur zu häufig noch unbeachtet bleibt. — Was aber im besondern die Unterscheidung höherer u. niederer G.e u. G.sschichten anbelangt, so darf nicht übersehen werden, daß, wie die Ergebnisse der psycholog. Forschung herausgestellt haben, auch für die höheren G.e die niedere u. sinnl. G.ssphäre zum mindesten von großer Bedeutung ist, die jedoch heute noch nicht näher charakterisiert werden kann. Ganz allgemein aber wird man wohl sagen dürfen, daß allerdings die höheren von den niederen G.en durch eine Kluft geschieden sind, indem sie den rein geistigen Akt der *Werterfassung* voraussetzen; daß anderseits aber die höheren G.e, wie alles Geistige im Menschen (vgl. die parallele Erscheinung auf intellektuellem Gebiet), eine kräftige u. gesunde Sinnlichkeit zu ihrer Basis erfordern, von der aus allein erst jener Akt der Werterfassung möglich wird, u. daß weiterhin in der sinnl. Sphäre die geistige Werterfassung gewissermaßen ihre Resonanz findet u. so erst zu einem starken u. nachhaltigen Erlebnis der leiblich-geistigen Gesamtperson wird (Mens sana in corpore sano!).

Als bedeutsame Theorie ist endlich die von *F. Krueger* u. seiner Schule zu nennen. Nach ihr sind die G.e die *Komplexqualitäten* des jeweiligen Erlebnisganzen (s. Art. Komplex). Erlebnisganze sind überhaupt um so ausgeprägter u. ausschließlicher gefühlsartig, je weniger sie noch gegliedert sind. Da nun das undifferenzierte Ganzheitserleben entwicklungsgeschichtl. allen besondern Gliederungen voraufgeht, so sind demnach die G.e den andern Bewußtseinsweisen gegenüber genetisch das Primäre u. sind «der mütterl. Nährboden aller andern Erlebnisarten», die mit steigender Differenzierung (in besondere, relativ abgeschlossene Komplexe u. Gestalten) an G.shaftigkeit immer mehr verlieren. — Zweifellos ist diese genet. Betrachtungsweise für die Aufdeckung des Wesens der G.e ungemein ertragreich. Doch dürfte sie hier die rein beschreibenden Gesichtspunkte zu sehr in den Hintergrund gedrängt haben, so daß die von Krueger vertretene Auffassung gerade der spezif. Eigenart der G.e kaum in vollem Maße gerecht wird. — Dagegen führt sie zur Anerkennung eines unübersehbaren Qualitätenreichtums der G.e u. weist mit Recht hin auf deren innige Verwobenheit mit allen übrigen Bewußtseinserscheinungen, auf ihre «Universalität», ihre Beeinflußbarkeit einerseits u. ihren Einfluß anderseits innerhalb des seelischen Geschehens, u. damit auf die «dominierende» Rolle, die das G. im Gesamtseelischen spielt.

III. Stellung in der Gesamtheit des Psychischen: Die zentrale Bedeutung des G.s für das Psychische liegt vornehmlich in seiner *richtunggebenden* Funktion, die sich in allen seelischen Gebilden u. Vorgängen bemerkbar macht. Ganz allgemein regt (eine nicht allzu starke) Lust den Ablauf der psychischen Prozesse an, während Unlust ihn hemmt. — Sodann sind sowohl in der Wahrnehmungswelt (hinsichtl. der Beachtung u. Auffassung) wie auch in der Vorstellungs- u. Gedankenwelt (bei der Einprägung u. Reproduktion) die gefühlsbetonten Inhalte im allgemeinen vor den indifferenten be-

vorzugt. — Außerdem wirkt ein (etwa als Stimmung oder Affekt) herrschendes G. bes. begünstigend für jene Inhalte, die ihm in ihrem G.ston entsprechen. Der Gesamtheit der Erfahrungswelt gegenüber treten diese einzelnen vom G. ausgehenden Auswahltendenzen in der Wirksamkeit von bestimmten *Interessen* zu Tage. — Damit aber ist schon die überaus wichtige Beziehung des G.s zum *Willensleben* angedeutet, das seine gesamte Richtung entweder unmittelbar durch das G. erhält (wie beim Instinkt u. bei den sinnl. Trieben), oder mittelbar, indem erst durch das G. die Erfassung von Werten möglich wird, die ihrerseits allem Streben notwendig vorausgehen muß.

IV. Pflege des Gefühls: Nach dem Gesagten braucht es keine Begründung, daß das G.sleben vonseiten der Pädagogik einer besondern Beachtung u. Pflege bedarf. Doch ist dabei zu bedenken, daß die Grundlage des gesamten emotionalen Lebens, die sinnl. G.e, ihre stärkste Beeinflussung in den ersten Lebensjahren erfährt, wo das Kind planmäßigen erzieherischen Maßnahmen meist noch entzogen ist. Überdies bestehen hier immer gewisse Grenzen in der angeborenen u. mit der psychophys. Konstitution zusammenhängenden «Fühlfähigkeit» des einzelnen Individuums. Trotzdem bleibt der Schule auch da noch manche erzieherische Möglichkeit, bes. in Hinsicht auf die so sehr wichtigen allgemeinen Lebens-G.e: durch gesunden Wechsel von Arbeit, Muße u. freier spielerischer Betätigung, durch Aufenthalt u. Bewegung im Freien, durch Pflege von Sauberkeit, durch Erziehung zu geregelter Lebensweise u. schließlich durch alle Maßnahmen, die die Gesundheit des Zöglings zum Ziele haben. — Darüber hinaus kommt der Schule vor allem die Pflege des höheren G.s zu. Nach dem oben Gesagten darf sie sich nicht darauf beschränken, jene Sachverhalte lediglich aufzuzeigen, die dem Erwachsenen als wertvoll erscheinen u. bei ihm G.e auslösen. Vielmehr gilt auch hier (wie im intellektuellen Leben) die Forderung nach anschaul. Grundlage u. nach lückenlosem Aufbau; d. h. die jeweils zu vermittelnden Werte müssen eine dem Entwicklungsniveau entsprechende anschaul. Darstellung erhalten, damit sie einerseits den Akt der geistigen Werterfassung auszulösen u. anderseits jene in den Komplex-G.en aufgespeicherten Reservoire von Emotionalität zu eröffnen imstande sind. — So wird man z. B. den Kleinen der Unterstufe Gott nicht so sehr als den Urheber des Universums, sondern vielmehr als Vater näherzubringen versuchen, weil im Kinde nur von daher das hier zu fördernde G. für Persongröße u. -werthaftigkeit überhaupt u. der Anschluß an stark gefühlsmäßige Komplexe gewonnen werden kann. — Anderseits aber darf die Erziehung bei einer solchen Wertveranschaulichung nicht stehenbleiben, sondern muß darauf bedacht sein, die Erfassung objektiver Werte in ihrer Unabhängigkeit von den sinnl. u. leibl. G.en zu ermöglichen, durch allmähl. Aufbau u. ständiges Inbeziehungsetzen immer höhere u. weitere Sachverhalte als wertvoll darzustellen u. mit der schon ausgebildeten G.swelt zu verbinden, um so endlich auch die rein geistigen Werte in den Erlebnisbereich der vorhandenen Emotionalität einzubeziehen.

Schließlich ist die Wirkung des G.s auf die Erkenntnisvorgänge in entsprechender Weise im Unterricht auszuwerten. Vor allem sei da an die Schaffung eines *positiven Stimmungsmilieus* erinnert, wobei wiederum ein Aufstieg zu erfolgen hat von der bloßen Lust am einzelnen Unterrichtsgegenstand (spielendes Lernen auf der Unterstufe) zur echten Freude an ernster Arbeit überhaupt. Vgl. auch die Art. Gemüt, Affekt, Stimmung, Interesse, Willenspsychologie u. Willenspädagogik.

Schrifttum: A. Lehmann, Die Hauptgesetze des menschl. G.slebens (²1914); Th. Ribot, Psychologie der G.e. Aus dem Französ. von Chr. Ufer (1903); A. Pfänder, Zur Psychologie der Gesinnungen (I ² 1922, II 1916); G. Störring, Psychologie des menschl. G.slebens (²1922); E. v. Sallwürk, Das G. u. seine päd. Bedeutung (1925); M. Scheler, Wesen u. Formen der Sympathie (3. Aufl. der «Phänomenologie der Sympathie-G.e», 1926); F. Krueger, Der Gegensatz u. die Tiefendimension des G.slebens, in: Festschrift zu J. Volkelts 70. Geburtstag (1918); Über psych. Ganzheit, in: Komplexqualitäten, Gestalten u. G.e (1926); — Das Wesen der G.e (1928); J. Lindworsky, Willensschule (³1927); C. Stumpf, G. u. G.sempfindung (1928); W. Mc Dougall, Grundlagen einer Sozialpsychologie. Aus dem Engl. von G. Kautsky-Brunn (1928); R. Odebrecht, G. u. Ganzheit (1929). *F. Scola.*

Gegenwartspädagogik.

Verglichen mit der Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrh.s, die hauptsächlich unter dem Einfluß von *Herbart* u. *Ziller* stand, zeigt die G. eine viel größere Mannigfaltigkeit der Auffassungen in den grundlegenden Fragen u. eine weit größere Zahl von prakt. Vorschlägen, so daß eine Übersicht nicht leicht ist.

Da das vorliegende Lexikon, wie schon sein Titel besagt, grundsätzlich in allen seinen Teilen Einblick in den Stand der Pädagogik der Gegenwart geben will, kann es sich an dieser Stelle nur darum handeln, in einem kurzen Überblick auf die verschiedenen Gesichtspunkte hinzuweisen, von denen aus man heute an die päd. Kernprobleme herantritt, so daß wir die Geschichte der Pädagogik (s. d.) sowie die päd. Grund- u. Hilfswissenschaften, z. B. die päd. Psychologie u. Logik (s. jeweils d.), beiseite lassen. Die zuerst von *J. Kretzschmar* erhobene u. bis zur Gegenwart oft wiederholte Forderung der Eigengesetzlichkeit oder Autonomie der Pädagogik darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Erziehungswissenschaft der Gegenwart teils in ihren Voraussetzungen u. Frage-

stellungen, teils in ihrer Abgrenzung u. Gliederung, aber auch in ihren Lösungsversuchen u. Entscheidungen in starkem Maße abhängig ist von dem Zustand anderer Wissenschaften, insbes. von philosoph. Richtungen u. Disziplinen. In diesem Sinn sind die folgenden Einteilungen zu verstehen.

I. Populäre, experimentelle, philosophische u. theologische Pädagogik: Nach den Quellen, aus denen die G. schöpft, können wir unterscheiden: die *populäre Pädagogik,* die mit dem gesunden Menschenverstand u. auf Grund von Gemütsbedürfnissen arbeitet, in der Gegenwart aber meistens mit großer Leidenschaft, so daß sie jetzt in der Hauptsache revolutionär ist (s. Art. Revolutionäre Pädagogik); die *experimentelle Pädagogik* (s. d.), die sich die sorgfältigen Methoden der Naturwissenschaft zu eigen macht u. sich die moderne Technik zum Muster nimmt; die *philosophische Pädagogik,* die sich bewußt bleibt, daß jede Erziehungslehre eine bestimmte Weltanschauung zur Voraussetzung hat u. darum die Philosophie im Sinne einer Weltanschauungslehre zugrunde legt oder gar die Pädagogik in der Philosophie aufgehen läßt (s. Art. Philosophie u. Pädagogik); in positiv christl. gerichteten Kreisen die *theolog. Pädagogik,* die vom übernatürl. Glauben ausgeht u. auf der Theologie aufbaut, insbes. auf der Dogmatik u. Moraltheologie (s. Art. Theologie u. Pädagogik).

II. Phänomenologische oder deskriptive Pädagogik: Mit der Unterscheidung nach den Quellen kreuzt sich eine andere nach der Aufgabe, die der Pädagogik gestellt wird. Wenn früher in der Erziehungswissenschaft die Erziehung als Aufgabe gefaßt wurde, zu deren prakt. Lösung jene unmittelbar anleiten sollte, oft freilich eingeengt auf die Methodik u. Didaktik des Unterrichts, so neigen heute manche zu einer phänomenolog. oder deskriptiven Pädagogik, die die Erziehung im denkbar weitesten Sinn des Wortes nimmt u. als allgemein menschl. Funktion betrachtet, bei der die bewußte oder gar absichtl. Erziehung der Kinder durch die Erwachsenen eine ganz nebensächl. Rolle spielt. Bahnbrechend wirkte in diesem Sinne *E. Krieck* (s. d.), der von dem Gedanken ausgeht, daß alle jederzeit alle erziehen, u. der daher alle wesentl. Stücke der bisherigen Pädagogik auflöst, indem er «ihre durchaus abgeleitete, sekundäre Existenz» nachzuweisen sucht (Philosophie der Erziehung, [2]1925; Menschenformung, 1925), eine Auffassung, die von kath. Seite in gewissem Sinne als Rückkehr zur kirchl. Einstellung angesehen wurde. *R. Lochner* (Deskriptive Pädagogik, 1927) will die Priorität der Tatsachen u. die Posteriorität der Normen auch in der Erziehungswissenschaft zur Geltung bringen, indem er von dem Gedanken ausgeht, daß ein ausgesprochen deskriptiver Standpunkt in der Geschichte vieler Wissenschaften stets verhältnismäßig spät eingenommen wird, da er sich erst im Kampfe gegen den normativen Gesichtspunkt durchsetzen konnte. Endlich erwähnen wir *A. Rickel,* der in seinen unter dem Haupttitel «Vom Wesen der Erziehung» (1927) erschienenen «Untersuchungen über die Problematik des Erziehungsbegriffs» die Pädagogik durchaus autonom machen will, indem er sie «von allen geschichtsphilosoph. Fiktionen freimachen u. die eigentüml. päd. Fiktion finden» will (S. 214). Diese zerfällt ihm wieder in 2 Fiktionen, in den Glauben an die eigene Bildsamkeit des Zöglings u. in den Glauben an die eigene Organität der Kultur u. ihrer Wandlungen (S. 216). Eine ausgesprochene Höherentwicklung im Kulturleben gibt es nach ihm nicht; aber auch absolute, unveränderl. Werte scheinen für ihn nicht zu existieren, so sehr er die «zeitlosen erzieherischen Kräfte» (S. 20) sucht u. auf eine überzeitl. Betrachtungsweise bedacht ist. Jedenfalls verlangt er, daß für den Pädagogen «der werdende, nicht der gewordene Mensch das Maß aller Dinge» sei (S. 8).

III. Skeptizistische, dogmatische u. kritische Pädagogik: Man muß die Pädagogik der Gegenwart auch gliedern nach dem Zutrauen oder Mißtrauen, dem die päd. Theorie u. Praxis begegnen.

1. Es ist vielleicht die auffallendste Erscheinung in der G., daß hier zum ersten Mal in Pädagogikerkreisen selbst die Möglichkeit der Erziehung ernstlich in Frage gestellt wird. Der entschiedenste Vertreter eines päd. *Skeptizismus, E. Grisebach* (s. d.) (Die Grenzen des Erziehers u. seine Verantwortung, 1924), hält die Blüte der Pädagogik für ein Sturmzeichen vor dem Untergang u. vor dem Verlust der eigenen Existenz; Erziehung im alten Sinne als Einwirkung des einen Teils auf den andern ist nach ihm nicht mehr denkbar; religiöse Erziehung kann nie Sache eines Menschen sein, wäre vielmehr der höchste Grad einer Selbstüberhebung u. Grenzüberschreitung, der überhaupt denkbar ist.

2. Weit zahlreicher sind die Werke, die *dogmatisch* verfahren, indem sie die Möglichkeit der Erziehung oder eine verhältnismäßig große Tragweite der planmäßigen Beeinflussung des einzelnen Zöglings durch den Erzieher einfach voraussetzen u. über die Anwendbarkeit der Erziehungstheorie auf die Erziehungspraxis nicht besondere Untersuchungen anstellen. Der dogmat. Richtung gehören also nicht bloß Pädagogiker an, die unmittelbar der Praxis dienen wollen u. viel von dem großen Vertrauen an sich haben, das der Aufklärungspädadogik eigen war, wie z. B. *P. Barth* (s. d.), sondern auch Philosophen, die in spekulativem Höhenflug von der rauhen Wirklichkeit gern absehen oder sie gar wegdekretieren möchten, wie etwa *P. Natorp* (s. d.), der sich in seiner «Sozialpädagogik»

([6]1925) von dem an sich zwar richtigen Gedanken leiten läßt, daß der echte Sozialismus der Pädagogik zugleich der echte Individualismus sei, u. umgekehrt, der sich dabei aber um die Wirklichkeit wenig kümmert, während er im «Sozialidealismus» ([2]1922) «neue Richtlinien sozialer Erziehung» gibt, die weit mehr vom realen Leben ausgehen.

3. Die meisten Pädagogiker der Gegenwart nehmen einen *kritischen* Standpunkt ein: sie gehen von einem gewissen Vertrauen zur Erziehungstheorie u. -praxis aus u. suchen sich Rechenschaft über die Grenzen beider zu geben. Einem Kritizismus im wissenschaftstheoret. Sinn huldigt *W. Johannsen*, der eine «Kritik der päd. Vernunft» anbahnen will in der Schrift «Kulturbegriff u. Erziehungswissenschaft» (1925); er stellt neben die Erziehungswissenschaft eine Erziehungsphilosophie, bezeichnet beide als «rein theoret. Disziplinen», meint aber: «Die Wissenschaft der Pädagogik ist nur theoretisch, insofern sie auch praktisch ist....»

IV. Biologische u. axiologische Pädagogik: Die G. ist sich ihrer grundsätzl. Abhängigkeit von *weltanschaul. Voraussetzungen* fast durchweg bewußt.

1. Eine rein *biologisch* eingestellte Pädagogik, die die Erziehung restlos «vom Kinde aus» glaubt gestalten zu können, ist heute eine Seltenheit. Selbst *J. Kretzschmar*, der diesen Gedanken am entschiedensten vertrat u. durch seine Schrift «Das Ende der philosoph. Pädagogik» (1921) Aufsehen erregte, hat bis zu gewissem Grade eingelenkt u. betont jetzt, daß kein vernünftiger Mensch daran denken werde, die Philosophie *völlig* aus der Pädagogik auszuschließen. Immerhin wird eine größere Abhängigkeit der Pädagogik von der Weltanschauung noch oft bestritten, z. B. von *K. Lutz* in der Schrift «Erziehung u. Leben» (1927). Auch *F. E. O. Schultze* gehört hierher, da er in seinem Werk «Grundlegung der Pädagogik als einer diagnost.-therapeut. Wertwissenschaft dargestellt in Form eines päd. Anschauungsunterrichts» (2 Bde., 1926/29) die Pädagogik auch die höchsten Ziele induktiv gewinnen läßt u. nicht geneigt zu sein scheint, hier die philosoph. Wertwissenschaften oder die Weltanschauung Entscheidungen treffen zu lassen.

2. Fast durchweg sind die päd. Werke der Gegenwart, die das System oder Kernfragen der Pädagogik behandeln, *axiologisch* eingestellt. An die Stelle der alten päd. Teleologie tritt heute mehr u. mehr eine päd. Wertlehre oder Wertkunde. Jedenfalls spielt der aus der Philosophie übernommene, freilich noch recht wenig einheitlich gebrauchte Wertbegriff heute in der Pädagogik eine große Rolle. Wir nennen aus der großen Zahl axiologisch eingestellter Pädagogiker, von denen aber nur wenige zusammenfassende, das Ganze der Pädagogik darstellende Werke herausgegeben haben: *J. Göttler* (s. d.), System der Pädagogik im Umriß ([4]1927); *G. Grunwald* (s. d.), Philosoph. Pädagogik (1917, 2. Aufl. in Vorbereitung); *S. Behn* (s. d.), Erzieher. Ideale ([2]1927); *F. X. Eggersdorfer* (s. d.), Jugendbildung ([2]1929) (diese vier stehen auf kath. Standpunkt); *G. Kerschensteiner* (s. d.), Theorie der Bildung ([2]1928); *P. Barth* (s. d.), Die Elemente der Erziehungs- u. Unterrichtslehre ([9 u. 10]1923); *J. Wagner* (s. d.), Lehrbuch der Erziehungswissenschaft (2 Bde., 1926); *M. Wentscher*, Pädagogik (1926); *J. Cohn* (s. d.), Geist der Erziehung (1919); *P. Petersen* (s. d.), Allgem. Erziehungswissenschaft (1924); *E. Spranger* (s. d.), Kultur u. Erziehung ([4]1928); *P. Häberlin* (s. d.), Wege u. Irrwege der Erziehung ([2]1920); *Th. Litt* (s. d.), Möglichkeiten u. Grenzen der Pädagogik (1926).

V. Medizinische, juristische u. sozialwissenschaftliche Pädagogik: Endlich ist für die G. charakteristisch eine starke Erweiterung der bisherigen *Grenzen* päd. Forschung.

1. Sie greift vor allem so sehr hinüber auf das *medizin.* Gebiet, daß eine genaue Trennung zwischen Pädagogik u. Medizin (s. d.) nicht mehr durchgängig möglich erscheint. Unter dem Begriff der *Heilpädagogik* (s. d.) faßt man die Untersuchungen zusammen, die die Erziehung der anomalen oder patholog. Kinder betreffen, mag dabei auch eine eigentl. Heilung nicht in Betracht kommen, wie z. B. bei den blinden Kindern. Unter den besondern Richtungen der Psychotherapie hat *Freuds Psychoanalyse* am stärksten auf päd. Gebiet übergegriffen, so daß man von einer *Pädanalyse* u. von *psychoanalyt. Pädagogik* (s. d.) spricht. Zu ihren eifrigsten Verfechtern gehören *S. Bernfeld* u. *O. Pfister*. Mit jener wetteifert die *Individualpsychologie* (s. d.) von *A. Adler*, der «Vorlesungen für Lehrer u. Erzieher» herausgab unter dem Haupttitel «Individualpsychologie in der Schule» (1929) u. zusammen mit *C. Furtmüller* «Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte u. Pädagogen» unter dem Haupttitel «Heilen u. Bilden» (redigiert von *E. Wexberg*, 1928).

2. Daneben gewinnt langsam, aber stetig eine *jurist. Pädagogik* an Bedeutung. Darauf deutet schon die Tatsache hin, daß sich Juristen u. namentlich Jugendrichter auf Grund ihrer Erfahrungen mit Jugendlichen päd. Fragen in steigendem Maße zuwenden; z. B. *E. Wulffen*, Das Kind. Sein Wesen u. seine Entartung (1913); — Kriminalpädagogie (1915); *W. Hoffmann*, Die Reifezeit. Grundfragen der Jugendpsychologie u. Sozialpädagogik ([3]1930); *Ben B. Lindsey* u. *Wainwright Evans*, Die Revolution der modernen Jugend (deutsch von T. Hoencke u. F. Schönemann, 1927). Durch den Bonner Rechtsanwalt *F. J. Klein*, den Vorkämpfer der deutschen Rechtsfriedensbewegung, wurde *J. Schülter* angeregt zur Abfassung seiner Schrift

«Die Erziehung zur Rechtsfriedensgesinnung durch die Volksschule» (1921). Der Pazifismus meldet sich in der G., z. B. in *Th. Ohlmeiers* Schrift «Der Gedanke der Völkerversöhnung in Schule u. Katechese» (1928). Am meisten bezeichnend für eine gewisse Pädagogisierung der Jurisprudenz ist aber die Tatsache, daß der Vergeltungsgedanke im Strafrecht namentlich in der Behandlung Jugendlicher ganz wesentlich ergänzt worden ist durch den spezifisch päd. Gedanken der Besserung. Wir weisen nur hin auf die Schrift von *F. Kleist* «Im Jugendgefängnis. Sind Jugendliche Verbrecher? Strafe oder Hilfe?» (1927). S. Art. Erziehungsstrafvollzug.

3. Auch die *Sozialwissenschaften* gewinnen allmählich größeren Einfluß auf die Pädagogik. In den Dienst des Klassenkampfes stellt sich die sozialdemokrat. Pädagogik, z. B. *S. Kaweraus* (s. d.) «Soziolog. Pädagogik» ([2]1924). In eine eigenartige Beziehung wird die Pädagogik zur Wirtschaft gesetzt von *H. Schmidt* in der Schrift «Lebenswirtschaftl. Erziehung im Lichte einer erziehungswissenschaftl. Diätetik» (1925). Am Bildungswesen der Industriestadt Gelsenkirchen zeigt *E. Sczesny* «Wechselbeziehungen zwischen Pädagogik u. Volkswirtschaft» (1929). Auf die friedl. Lösung der sozialen Frage durch die Erziehung geht letzten Endes die im Entstehen begriffene *Industriepädagogik* (s. d.) aus, die *H. Kautz* zu normieren versucht in dem Werk «Industrie formt Menschen» (1929), dem er die Schriften «Um die Seele des Industriekindes» ([2]1929) u. «Im Schatten der Schlote» (1926) vorausgeschickt hatte.

VI. Zukunftspädagogik: Bei aller Mannigfaltigkeit u. Gegensätzlichkeit der Fragestellung u. Beantwortung läßt sich in der G. die Anbahnung einer gewissen *einheitlicheren* Gestaltung in den Anfängen immerhin feststellen.

1. Vor allem ist in der Theorie der *Arbeitsschulgedanke* siegreich durchgedrungen. Wenngleich die Grenzen seiner Anwendbarkeit noch umstritten sind, so weiß man doch neben der im Arbeitsprozeß liegenden Aktivität u. Spontaneität den Wert des an sich nicht schöpferischen *Erlebens* wieder gerechter zu würdigen, wie man überhaupt auf die Erfassung des *ganzen* Menschen in der Erziehungsarbeit grundsätzlich bedacht ist (s. Art. Totalitätspädagogik).

2. Bezeichnend ist ferner für die G., daß man auch aus jenen Kulturgütern Bildungsgüter für die Jugend zu machen weiß, die nicht einer fernen Vergangenheit, sondern der *Gegenwart* ihr Dasein verdanken, wie man denn diese jedem bloßen Historismus abholde, lebens- u. gegenwartsnahe Pädagogik gar als G. in einem besondern Sinn bezeichnet hat.

3. Endlich zeigen sich in der Pädagogik der Gegenwart deutl. Spuren einer von vielen Seiten einsetzenden Bemühung um *Synthese* oder Harmonisierung zwischen den auseinandergehenden Richtungen. Der Pädagogismus, der das gesamte Menschenleben durch bewußte, planmäßige Erziehung allein glaubte meistern zu können, ist heute als eine bloße Durchgangsstufe des päd. Denkens im allgemeinen erkannt u. in maßgebenden päd. Forscherkreisen überwunden, wie das ähnlich gilt vom Naturalismus, Psychologismus u. der materialist. Geschichtsauffassung. «Die Wiederentdeckung der Grenze», wie der Titel von *K. Zeidlers* Schrift bezeichnenderweise lautet, dürfte den auf Angleichung oder gar auf Ausgleich gerichteten Tendenzen der G. förderlich sein, ohne die aus der Verschiedenheit der Weltanschauungen sich ergebenden Unterschiede für päd. Stellungnahme zu beseitigen oder gar die für Wissenschaft u. Leben gleich notwendige Spannung überhaupt aufzuheben. Einen gemäßigten Standpunkt in der Schulreform (s. d.) wollen z. B. einnehmen: *M. Löweneck,* Das neue Leben u. die deutsche Schule (1926); *P. Hoffmann,* Die gegenwärtige Krise in der Schulreform (1927); *A. Grotjahn* u. *G. Junge,* Maßvolle Schulreform (1929).

Vgl. auch die einzelnen Artikel über die bedeutendsten verstorbenen u. lebenden Pädagogen der Gegenwart, über Kath. Päd.; Protest. Päd.; Strömungen, päd.

Schrifttum: G. Grunwald, Die Pädagogik des 20. Jahrh.s (1927); K. Kesseler, Päd. Charakterköpfe ([5]1929); R. Lehmann, Die päd. Bewegung der Gegenwart (2 Bde., 1922/23); A. Messer, Pädagogik der Gegenwart (1926); Richtungen u. Probleme in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart, hrsg. von F. Zieroff (2 Bde., 1924/25); E. Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit ([7 u. 8]1929); W. Albert, Erziehungsprobleme der Gegenwart. Ein päd. Lesebuch (1928); E. Hahn, Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen (bisher 2 Bde., 1926/27); P. Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart (1926); J. Wagner, Die wissenschaftsmethod. Richtungen der gegenwärt. Pädagogik (1928); W. Flitner, Die drei Phasen der päd. Reformbewegung u. die gegenwärt. Lage, in: Neue Jahrbücher für Wissenschaft u. Jugendbildung (1928) 242—249; K. F. Sturm, Die päd. Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit (1930).

G. Grunwald.

Geheeb, Paul.

Geb. am 10. X. 1870 in Geisa (Thür.), besuchte G. die Gymnasien in Fulda (1882/85) u. Eisenach (1889 Reifezeugnis). Von 1890 bis 1899 studierte er in Jena u. Berlin protest. Theologie, klass. Philologie, Philosophie, Pädagogik, Naturwissenschaften, Mathematik, Medizin, insbes. Psychiatrie u. Neuropathologie. Theol. Staatsexamen u. Oberlehrerexamen. Nach vorübergehender Tätigkeit an *Trüpers* Erziehungsheim in Jena gründete u. leitete G. (Frühjahr 1899 bis Herbst 1900) das Nordsee-Pädagogium in Wyk auf Föhr. 1902/04 arbeitete er unter *H. Lietz* im deutschen Landerziehungsheim Haubinda, vorübergehend auf Lietz' Wunsch als Lehrer in Abbotsholme unter *Cecil Reddie.* 1904/06

leitete er Haubinda u. begründete im Herbst 1906 mit *Wyneken* zusammen die freie Schulgemeinde Wickersdorf bei Saalfeld (Thür.). 1909 legte G. infolge nicht mehr länger erträgl. innerer Spannungen gegen Wyneken, dessen seltsames Verhalten wie in einem Bürgerkrieg die Anstalt in 2 Lager spaltete, die Mitleitung nieder u. gründete im April 1910 die Odenwaldschule in Oberhambach bei Heppenheim, die er seitdem leitet.

In der herrlich gelegenen Odenwaldschule lebt G., unterstützt durch seine Frau Edith, die seit 20 Jahren völlig in der Arbeit an den Kindern aufgeht, auf materiell gesichertem Boden u. frei von wirtschaftl. Sorgen — G.s Schwiegervater, der Großindustrielle *M. Cassierer*, Charlottenburg, ließ auf einem etwa 15 Morgen großen Terrain päd. zweckmäßige Gebäude erbauen u. einrichten — unter Mitwirkung von ca. 30 päd. geschulten Männern u. Frauen ganz der Verwirklichung seiner päd. Ideen an durchschnittlich 180 Knaben u. Mädchen: ausgehend von dem starken Gefühl für den Antagonismus zwischen wahrem Menschentum u. den Übeln der Zivilisation, läßt G. die Jugend sich in reiner Luft unverkümmert u. unverbogen zu wahrem Menschentum entwickeln; sie soll lernen, als verantwortungsvolle Glieder einer kleinen Gesellschaft zu leben u. so später als Staatsbürger in voller Hingabe der Nation zu dienen. Ähnlich wie sein Freund *H. Lietz* ist G. ein begeisterter Anhänger *Goethescher* u. *Fichtescher* Gedanken. Die herrschende Atmosphäre u. alle Einrichtungen der Odenwaldschule zielen darauf ab, die Kinder möglichst früh mit starkem *Verantwortungsgefühl* zu erfüllen u. zugleich das Vertrauen der noch führungsbedürftigen Kinder zu den reiferen Kameraden u. zu menschlich hochentwickelten Persönlichkeiten zu pflegen u. so zu bewirken, daß eine wahre Aristokratie äußerlich unkenntlich u. auf den verschiedenen Lebensgebieten wechselnd den stärksten Einfluß auf die Lebensgestaltung der Gesamtheit wie jedes einzelnen ausübt. Bei aller Betonung des Prinzips «*vom Kinde aus*» rechnet G. doch die Entwicklung des Sinnes für *Autorität* u. *Ehrfurcht* zu den grundlegenden Notwendigkeiten aller Erziehung. Bei aller *Freiheit*, die er dem einzelnen läßt, u. bei der unumschränkten *Selbstverwaltung* der Jugend gelingt es ihm unter der Herrschaft der *Schulgemeinde*, der Schüler, Lehrer u. Leiter in gleicher Weise unterstehen, Zucht u. Ordnung zu halten. Da $^1/_5$ der Kinder aus dem Auslande stammt u. sich im päd. Kollegium Mitarbeiter aus der Schweiz, Österreich, Frankreich, England, Nordamerika u. Indien befinden, erweitert sich die täglich erlebte Spannung zwischen *Individuum* u. *Gemeinschaft* in einer zunächst deutschen Schule praktisch auf das Verhältnis der *Nation* zur *Menschheit*. Unbeschwert durch eine historisch entwickelte Schulgattung, frei von einem allgemein gültigen *Lehrplan* u. festgelegten *Jahrespensum* u. der *Klasseneinteilung*, sorgen die einzelnen Lehrkräfte dafür, daß den Kindern aller Altersstufen u. Veranlagungsformen reichl. Betätigungsmöglichkeit gewährleistet wird auf allen Gebieten, nicht nur den übl. theoretischen, sondern auch praktischen, künstlerischen, sozialen, u. den übrigen Bedürfnissen der Jugend. In völliger *Wahlfreiheit* u. in homogenen *Arbeitsgemeinschaften* arbeiten die einzelnen unter möglichster Heranziehung des *Arbeitsschulprinzips* in den für die einzelnen Arbeitsgebiete gut ausgestatteten Räumen (Geschichtszimmer, Altsprachenzimmer, Laboratorien, Werkstätten u. Bibliotheken), wo sich Sammlungen, Apparate u. einschlägige Lehrmittel vorfinden. In den letzten Jahren berücksichtigen die Schüler die offiziellen Anforderungen derjenigen Schulgattung, die ihrem individuellen Bildungsweg entspricht, u. legen an der Schule selbst die ihrer Auffassung entsprechende Reifeprüfung ab. «Die wunderbare Welt der zweigeschlechtigen Differenzierung auch aus dem Gesichtspunkt der Erziehung freudig bejahen u. den aus ihr quellenden Reichtum auf allen Lebens- u. Kulturgebieten pädagogisch verarbeiten u. für die Erziehung der Kinder möglichst fruchtbar werden zu lassen», ist für G. der Inbegriff der *Koedukation*, die seinem Erziehungsdenken u. seiner prakt. Durchführung in der Odenwaldschule das charakteristischste Merkmal aufdrückt. Auf dem Heimleben mit Koedukation baut er eine von seinem Standpunkt aus konsequente geschlechtl. Erziehung auf, wie er auch in Nachahmung der ständigen Wechselwirkung von männl. u. weibl. Elementen in allem organ. Leben die Koinstruktion theoretisch vertritt u. praktisch-didaktisch durchführt. — G. liebt es, Kinder aus allen polit., religiösen u. konfessionellen Lagern zu haben. Er bemüht sich, seiner Schule eine sozusagen überkonfessionelle Einstellung zu geben.

G.s päd. Denken u. Handeln widerspricht gerade in wesentl. Punkten erprobten Grundsätzen kath. Pädagogik über Koedukation u. Koinstruktion, geschlechtl. Erziehung, Selbstverwaltung u. vor allem über das Verhaftetsein alles päd. Denkens u. Tuns im Weltanschaulichen u. Religiösen (s. jeweils d.). Selbst außergewöhnl. Bildungs- u. Erziehungserfolge zugegeben, bleibt immer noch zu untersuchen, inwieweit die bei einer Elite von Jugendlichen unter bes. günstigen Umständen gemachten Erfahrungen — vom Kostenpunkt ganz abgesehen — allgemein durchführbar u. empfehlenswert sind. — Anzuerkennen ist an G. das Vertrauen auf den gesunden Sinn unserer Jugend, der Ernst, mit dem er sie ernst nimmt, u. sein mutvolles, konsequentes Handeln, das sein Werk vielleicht zu dem umfassendsten u. kühnsten Schulversuch Deutschlands, ja vielleicht ganz Europas gemacht hat, der geradezu zu einer Wallfahrtsstätte für Suchende aus aller Herren Länder

geworden ist. Der auf das Praktische gerichtete Pädagoge hat sich nur einmal über Koedukation als Lebensanschauung literarisch geäußert in: «Die Tat», Jhrg. 5 (1913/14), S. 1238—1249. Vgl. auch den Art. Landerziehungsheime.

Schrifttum: G.s Werk hat durch die Schweizerin E. Huguenin, Die Odenwaldschule, mit einem Vorwort von P. Petersen: Die Stellung des Landerziehungsheimes im deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrh.s (1926), eine anschaul. Darstellung gefunden (deutsch von Emmi Hirschberg, neuestens auch dänisch u. englisch). *J. Spieler.*

Geistbeck, Michael.

Geb. am 1. III. 1846 zu Friedberg in Oberbayern, absolvierte G. das humanist. Gymnasium zu St. Stephan in Augsburg, besuchte nach vorübergehenden theol. Studien Universität u. techn. Hochschule in München u. bestand 1871 die Lehramtsprüfung für Deutsch, Erdkunde u. Geschichte. An der Kreisgewerbeschule Augsburg in die Lehrpraxis eingeführt, wirkte er an der Gewerbeschule Kaufbeuren (1872/74) u. als *Seminarlehrer* in Freising. 1877 mit der Arbeit «Die Volksschule in Bayern unter Max III. Josef» in Tübingen *promoviert,* wurde er 1888 *Inspektor* (= Direktor) der Lehrerbildungsanstalt Speyer, siedelte 1893 in gleicher Eigenschaft an das Lehrerseminar Freising über, das 1911 mit der dortigen Präparandenschule zur Vollanstalt erweitert wurde. Nebenamtlich wirkte er als *Dozent* für Wirtschafts- u. Verkehrsgeographie an der Akademie für Landwirtschaft u. Brauerei in Weihenstephan u. für Päd. am Lyzeum in Freising. G. gehörte der Landes- u. Kreisschulkommission für Oberbayern an. 1910 wurde ihm der Titel eines *K. Studienrates* u., als er am 1. IX. 1917 in den Ruhestand trat, der eines *K. Oberstudienrates* verliehen.

G. starb am 30. III. 1918. Mit ihm schied ein Mann dahin, den seine Umgebung als Menschen hochschätzte, dessen Name als Pädagoge durch seine treffl. Lehrbücher bes. für Erdkunde weit über Bayerns Grenzen hinaus wissenschaftl. Ansehen genoß, der als Vertrauensmann der Regierung auf Entwicklung u. Ausbau des bayr. Lehrerbildungswesens bes. Einfluß gewann, u. der als getreuer Eckart der bayr. Lehrerbildner bes. als Vereinsvorstand (1901 bis 1908) erfolgreich für ihre geistige Ausrüstung u. materielle Sicherstellung stritt. Dem erprobten Alten treu, hat er nie berechtigten Neuerungen sich verschlossen; nicht der unsichere Boden stets wechselnder Philosophie, sondern Christus war das Fundament, auf das er sein Erziehungsgebäude stellte, u. für das er wohl den größten Teil der jetzt in Oberbayern wirkenden Lehrer zu gewinnen wußte.

G.s Werke: Geographie für höhere Schulen (1877, später mit A. G. hrsg., neueste Aufl. 1927); Das Königreich Bayern in geograph.-statist. Beziehung (1878); Über den Wandel der Wortbedeutung (als Beilage zum Jahresbericht des K. Schullehrersem. Freising, 1878/79); Leitfaden der math. u. physik. Geographie für höhere Lehranstalten (1879, [38-40]1920, bearb. von A. G.); Geographie für Volksschulen (3 Tle., 1877; I [12]1912, II [12]1908, III [14]1908); Elemente der wissenschaftl. Grammatik der deutschen Sprache (1882, [2]1908, besorgt von Prof. Dr. K. Credner); Der Weltverkehr (1887, [2]1895); Bilder aus der Völkerkunde (1883); Methodik des Unterrichts in Geographie, Geschichte u. deutscher Sprache (1886); Geschichte der Methodik des geograph. Unterrichts, in: Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts II ([2]1888); Geschichte des Kgl. Schullehrerseminars Speyer 1839—1889 (1889); Zur päd. Literatur. Beilage zum Jahresbericht der K. Lehrerbildungsanstalt Speyer (1890/91); Comenius, ebd. (1891/92); Geschichte des K. Schullehrerseminars Freising 1804—1904 (als Beilage zum Jahresbericht der Anst., 1903/04); Der Weltverkehr, in: Scobels geograph. Handb. II ([5]1910); H. Fischer u. M. G., Stufenatlas (3 Tle., 1912; I [3]1927, II [6]1926, III [4]1927); H. Opitz u. M. G., Erdkunde für bayr. Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalten (4 Tle., 1913); Erdkunde für die höheren Mädchenschulen in Bayern (6 Tle., 1911/12, in Verbindung mit seinem Bruder Dr. A. G. hrsg.); Abhandlungen in Kehrs Päd. Blättern u. der Geograph. Rundschau von Umlauft.

Schrifttum: Die Feier des 70. Geburtstages von Dr. M. G., in: Blätter für Schulpraxis, Jhrg. 27, S. 89 ff. (1916); Oberstudienrat Dr. M. G. u. die bayr. Lehrerbildung, von R. Birkner, in: Päd. Blätter, Jhrg. 47, H. 8/9 (1918). *J. Spieler.*

Geisteskrankheiten.

[G. = Geisteskrankheiten, K. = Krankheit.]

Es ist schwer, den Begriff G. scharf abzugrenzen; wir müssen für die Entscheidung, geistig krank oder gesund, schon das durchschnittl. Verhalten zugrunde legen. Auffallende Veränderungen im Denken, Fühlen u. Handeln eines Menschen legen den Gedanken an eine geistige Erkrankung nahe. Eine genaue Erhebung der Vorgeschichte, sorgfältige Ausnützung aller Untersuchungshilfsmittel, eine gewisse Zeit dauernde Beobachtung bei wirkl. Sachverständnis werden es in jedem Falle ermöglichen, zu sagen, ob ein Mensch geistig krank ist oder gesund.

I. Ihre Arten: Der folgende Überblick lehnt sich im Hinblick auf seinen Instruktionszweck zum Teil an eine ältere Systematik an.

1. Verletzungen des Gehirns durch *Unfall, Starkströme, Blitzschlag* haben vielfach Gehirnerschütterung u. weiter delirante Zustände, Verlust der Merkfähigkeit, Steigerung der Reizempfindlichkeit, u. a. dauernde Minderung der intellektuellen Fähigkeiten zur Folge (bei Jugendlichen Störung der normalen Gehirnausreifung: Mehrung der Triebhaftigkeit, Fortfall sittl. Hemmungen). *Entzündl. Gehirnerkrankungen* führen zu verschiedenen K.serscheinungen (die tuberkulöse Gehirnhautentzündung Jugendlicher ist fast immer tödlich; die nichttuberkulöse, epidem. Gehirn- u. Rückenmarkshautentzündung bewirkt wie die Gehirnentzündung fast immer intellektuelle Defekte, die bei der letzteren Erkrankung, namentlich bei Jugendlichen, als Verlust sittl. Begriffe öfter bes. in Erscheinung treten). *Gehirngeschwülste* rufen mannigfaltige Störungen hervor (namentlich eine fortschreitende Bewußtseinstrübung). *Vergiftungen*

(praktisch am wichtigsten Alkohol, Morphium u. Kokain) führen entweder zur Berauschung, Lähmung, Betäubung (Narkotisierung) oder zur Anregung, Reizung (Exzitation, Stimulation) oder Parästhesierung (Sinnestäuschungen). Vergiftungsgleich äußert sich die krankhafte Ansammlung von Stoffwechselprodukten im Körper (Autointoxikation) sowie eine Überschwemmung mit Bakteriengiften bei fieberhaften Erkrankungen (Infektionspsychosen). Die von der *Syphilis* bewirkte Zerstörung des Gehirns verursacht fortschreitende Verblödung (progressive Paralyse), die mit verschiedenartigen psych. Störungen — Depression, Erregung, Wahnbildung — vorübergehend verbunden ist.

2. Im Laufe des Lebens sich herausbildende Veränderungen des gesamten Körpers stören das Geistesleben mannigfaltig (arteriosklerot., präsenile u. senile Erkrankungen). *Blutdrüsenerkrankungen* (endokrine Störungen) haben verschiedene G. im Gefolge; z. B. führt der Kretinismus (Funktionsausfall der Schilddrüse) zu Schwachsinn; *Zirbeldrüsenerkrankungen* bei Jugendlichen bewirken abnorme geistige — u. leibl. — Frühreife; Ausfall der innern Keimdrüsentätigkeit fördert den Verlust der spezif. Geschlechtscharaktere u. seelisch eine allgemeine Stumpfheit (Eunuchoidismus). Neuerdings wird auch die *Schizophrenie* als Ausdruck einer endokrinen Störung aufgefaßt. Unter Schizophrenie (Jugendirresein, gespaltenes Denken) umgreift man eine große Gruppe geistiger Störungen, deren Wesen in dem fortschreitenden Zerfall der innern gedankl. Zusammenhänge, in der Auflösung normaler Vorstellungsverbindungen, in der Spaltung der Verknüpfung von Denken u. Fühlen bei Ausbildung von Gemütsstumpfheit u. Verlust der Initiative besteht. Klinisch unterscheidet man als Untergruppen die *Hebephrenie* (in der Jugend — Pubertät — auftretende Schizophrenie — Jugendirresein), die *Katatonie* (Spannungsirresein), die *Dementia paranoides* (Wahnvorstellung vorherrschend).

Unter dem *manisch-depressiven Irresein* versteht man meist periodisch u. anfallsweise auftretende Stimmungs- bzw. Gemütsveränderungen nach aufwärts (Manie — Erregung, Gehobensein) oder abwärts (Depression — Gedrücktsein, Melancholie, Ängstlichkeit, Hypochondertum); im Hinblick auf die Periodizität der einzelnen artwechselnden K.sphasen spricht man auch vom zirkulären oder zykloiden (kreislaufförmigen) Irresein. Bei der Entstehung der schizophrenen u. zirkulären Störungen spielt wahrscheinlich die Artanlage eine große Rolle. Ob diese Anlage sich einfach in 2 großen Körperbaugruppen widerspiegelt, wie es von *Kretschmer* (Körperbau u. Charakter, 1922) angenommen wird, ist noch fraglich. — Die *genuine (eigentl.) Epilepsie* äußert sich in zeitweise auftretenden Anfällen von Krämpfen u. Bewußtseinsstörungen u. führt chronisch fortschreitend zu einer charakterist. Verblödung; ihr K.swesen ist nicht bekannt; erbl. Belastung ist bei der Entstehung bedeutsam. — Das letztere gilt bestimmt für die *Huntingtonsche Chorea* (den erbl. Veitstanz), die in der Eigenart der Keimzelle begründet ist u. eine tiefe intellektuelle u. gemütliche Verblödung bewirkt.

3. Eine Reihe von Geisteskrankheiten sind affektive Störungen, hervorgerufen durch Reaktionen auf äußere Eindrücke: sog. psychogene Erkrankungen; so entsteht z. B. durch Überanstrengung mit starker gemütl. Spannung die *nervöse Erschöpfung*, durch ängstl. Unsicherheit infolge krankhafter Erschwerung alltägl. Verrichtungen die *Erwartungsneurose;* heftige gemütl. Erschütterungen erzeugen die *Schreckneurose* oder die *psychogene Depression*, der erregende Einfluß anderer krankhafter Persönlichkeiten u. der Beschäftigung mit spiritist. Spuk das *induzierte Irresein*, die Einsamkeit u. der Druck der Strafhaft die *Haftpsychosen*, die Zermürbung der seelischen Persönlichkeit durch voraussichtlich lebenslange Freiheitsentziehung den *präsenilen Begnadigungswahn*, die Abgeschlossenheit der Schwerhörigen eigenartige *paranoide K.sbilder* (Mißtrauen); aus der Entwöhnung willensschwacher Menschen von der Arbeit nach einem Unfall oder längerem Krankenlager sehen wir die *traumat. Neurose*, aus der Abneigung gegen die Gefahren des Kriegsdienstes die *Kriegsneurose* herauswachsen. — Viel umstritten u. wenig einheitlich gebraucht wird der Begriff der «*Hysterie*», eine meist auf krankhafter Anlage beruhende Änderung der normalen leib-seelischen Beziehungen, bei der unbewußt auf seelischem Wege (psychogen) alle nur denkbaren krankhaften Erscheinungen (wie Lähmungen, Krampfanfälle, Blindheit, Dämmerzustände u. a.) meist zur Erreichung eines bestimmten Zieles u. unter den Zeichen theatral. Aufmachung hervorgerufen werden. Von der *Paranoia* wird an Stelle des früheren selbständigen K.sbildes heute nur noch das Vorliegen eines paranoischen Syndroms zu Recht erachtet, das sich beim sog. «paranoischen Charakter» oder auf Grund einer spezif. Persönlichkeitsveranlagung zu einer besondern Art geschlossenen Wahns entwickelt, bei der das psych. Bild stets auf logisch begründete, nach Motiv u. Inhalt durchweg verständl. Wahnbildungen beschränkt bleibt. Daneben steht die weit größere Gruppe paranoider Psychopathen, deren Kennzeichen ihre gewohnheitsmäßige Neigung ist, sich von der familiären, berufl. oder gesellschaftl. Umgebung zurückgesetzt oder beeinträchtigt zu fühlen. Hierher gehören auch, oft bereits ins Gesunde herüberspielend, die Formen leichtester u. flüchtiger Wahnbildung, die als Reize auf nicht alltägl. Ereignisse auftreten u. unter dem Begriff der paranoischen Reaktion zusammengefaßt werden. — Von der *neurasthen. Reaktion*, gekennzeichnet durch den Symptomenkomplex der reizbaren Schwäche u. der *konstitutionellen Nervosität*, deren charakterist. Kennzeichen in Schuldgefühlen, Konfliktsspannungen u. krankhafter Beeinflußbarkeit durch Stimmungen besteht, finden sich die variabelsten Übergänge zur Psychopathie. Während *Kraepelin* die Psychopathen nach deskriptiven Merkmalen gruppierte, besteht seit der Lehre *Freuds*, die eine Analysierung der psychopath. Persönlichkeit forderte, die Tendenz, die tieferen seelischen Grundlagen aufzudecken, bei der bedeutende Erkenntnisse über das Trieb- u. Sexualleben gewonnen wurden. Nach jüngeren Autoren handelt es sich weniger um «krankhafte Persönlichkeiten» als vielmehr um konstitutionelle Zustände. Das Psychopathische ist nach dieser Auffassung nichts qualitativ anderes als das Normalpsychische, sondern von diesem nur quantitativ

unterschieden. In der quantitativen Disharmonie von Eigenschaften untereinander ist der psychopath. Affekt begründet. Bei der Betrachtung der einzelnen Bilder von der Triebseite her lassen sich die Typen der Impulsiven, der Triebschwachen u. der Sexualpsychopathen mit ihren mannigfachen Varianten (Masturbanten, Transvertiten, Homosexuelle, Pädophile, Zoophile, Fetischisten, Exhibitionisten usw.) unterscheiden. Eine Gruppierung der psychopath. Temperamentstypen unterscheidet die *Hyperthymiker*, erregbare Menschen von lebhaftem Naturell, oft explosibel, reizbar, streitsüchtig; die *Hypothymiker*, denen das Negative zu der vorigen Gruppe zu eigen ist, phlegmatisch, stumpf, gemütsarm; die *Poikilothymiker*, deren typ. Besonderheit im Wechsel der Grundstimmung der Erregbarkeit, der psych. Entäußerungen u. der gemütl. Ansprechbarkeit liegt.

4. Eine besondere Gruppe bilden die Schwachsinnszustände (Oligophrenien). Ursachen sind sehr verschieden: exogene, Geburtstraumen, Gehirnblutung, Gehirnentzündung, zerebrale Kinderlähmung oder Keimschädigungen durch Alkohol, Syphilis. Ob es einen endogenen Schwachsinn gibt, auf einer unglückl. Mischung der Keime beruhend, wird bestritten. Auch kann das Gehirn sekundär, innersekretorisch geschädigt werden; solche Fälle sind oft gekennzeichnet durch Hochwuchs, Minderwuchs, Mißbildungen der Genitalien, verspätete Pubertät, abnorme Fettbildung. Das Bestimmende beim Schwachsinn ist die Störung der Intelligenz. Der Schwachsinn zeigt sich in Abstufungen vom tiefsten Blödsinn, bei dem es meistens zu einer ordentl. Sprachentwicklung nicht kommt, in allen möglichen Übergängen zu den leichtesten Formen des Schwachsinns u. bis in die Gesundheit hinein. Unterschieden werden die Schwachsinnigen auch nach ihrer Affektivität: apathische u. erethische Formen, je nachdem diese Schwachsinnigen gemütlich stumpf oder mehr unstet, stark ablenkbar u. ungleichmäßig in ihren Interessen sind. (S. auch Art. Psychopathie.)

II. Ihre Behandlung: 1. Für den Pädagogen sind alle geistigen Störungen beachtlich, die eine erzicherische Beeinflussung des Jugendlichen oder die lebendige Verwertung des aufgenommenen Erziehungsgutes in irgend einer Weise beeinträchtigen. Dabei ist zu bemerken, daß hier weniger scharf ausgeprägte u. abgegrenzte, in ihrem Anfange, Verlauf u. Ende fixierbare G. in Betracht kommen, wie sie oben angeführt sind — solche sind im Kindesalter selten, wir finden sie, von Ausnahmen abgesehen, meist erst nach Beendigung der Pubertät —, es handelt sich vielmehr bei Jugendlichen meistens um konstitutionelle Anomalien u. Besonderheiten. Praktisch berühren die angeborenen verschiedengradigen Schwachsinnszustände (isoliert sowohl wie in Verbindung mit Kretinismus, Mongolismus, Mikrocephalie, Epilepsie, Erbsyphilis u. a.) u. die funktionellen Störungen des Denkens, der Vorstellung, des Affektes, des Wollens im Rahmen der psychopath. Konstitutionen den Pädagogen am meisten; hinter ihnen stehen die erworbenen Intelligenzdefekte nach Gehirn- u. Gehirnhautentzündung, Gehirnverletzungen u. Vergiftungen an Bedeutung zurück. Eine besondere Stellung nimmt das Jugendirresein ein, das, eine K.seinheit im älteren klin. Sinne, im Gegensatz zu allen letztgenannten schleichend in Erscheinung tretenden Störungen, schlagartig die geistige Entwicklung (s. d.) störend unterbricht.

In fast allen diesen Fällen kann die grundsätzl. erste Frage, wie der Jugendliche weiter erzogen werden soll, u. die Frage nach der Art der Hilfsbehandlung nur von dem Facharzte, möglichst in Verbindung mit dem Pädagogen, getroffen werden. Nur bei einigen bestimmten Schwachsinnszuständen vermag der psychologisch geschulte Pädagoge vielleicht selbst ein Urteil zu fällen, das der psych. Lage gerecht wird. Durchweg aber u. namentlich, wo bei Affekt-, Denk-, Trieb- u. Willensstörungen die manchmal sehr schwierige Scheidung zwischen sicher anomalen u. physiologisch pubertist. Erscheinungen vorzunehmen u. weiter eine Bildsamkeitsvoraussage notwendig ist, muß unbedingt der medizin. Fachmann zu Rate gezogen werden. Die Gesamtheit aller der Erziehung entgegenstehenden psych. Störungen u. Anomalien im Kindesalter kann nur nach Ergründung der Urpersönlichkeit des Jugendlichen verstanden werden, d. h. durch die Darlegung der Anlage (Genotypus), die nach der Auflösung des aus den verschiedensten Momenten (äußeres Leben, Erleben, Erziehung usw.) geformten Erscheinungsbildes (Phaenotypus) sich enthüllt. Bei dieser Aufgabe wirken die Sonderforschungsrichtungen modernster Psychiatrie (Erbbiologie, Kulturpathologie, Psychoanalyse) zusammen u. vereinigen sich jenseits der Grenzen der Medizin mit Psychologie u. Pädagogik.

2. Zur Behandlung Geisteskranker ist zusammenfassend zu sagen: Die Ursachen der meisten geistigen Störungen sind auch heute immer noch recht unklar, u. infolgedessen ist in sehr vielen Fällen eine spezif. therapeut. Behandlung nicht möglich. Das Bestreben der Fachärzte, G. rechtzeitig zu verhüten, ist deshalb wohl zu verstehen. Daß Alkoholpsychosen u. syphilit. Geistesstörungen aufhören, sobald Alkohol u. Syphilis ausgerottet sind, ist einleuchtend. Eine allgem. psychische Hygiene, Beratungsstellen u. die von den öffentl. Anstalten für Geisteskranke ins Leben gerufene u. z. T. in Deutschland bereits mit bestem Erfolge durchgeführte «Außenfürsorge für Geisteskranke» bezwecken neben Lösung anderer sozialer Aufgaben eine energische Prophylaxe.

Daß psychopath. Zustände schon bei Jugendlichen in erzieherischer Hinsicht besondere Beachtung verlangen, wird heute allgemein anerkannt. Ob Sondererziehung im Einzelfalle nötig ist, u. in welcher Richtung diese erfolgen soll,

muß der heilpäd. u. psychiatrisch geschulte Facharzt entscheiden. Wichtig ist es, psychopath. Zustände frühzeitig zu erkennen u. deshalb Unterweisung der Lehrer über psycho-patholog. Zustände u. psycholog. u. psychiatr. Schulung der Schulärzte zu verlangen. Die Erfahrungen in den Heilerziehungsheimen für jugendl. Psychopathen, in denen Pädagogen u. Ärzte Hand in Hand arbeiten, sind recht ermutigend.

Ob der *Vererbung* von G. etwa durch Sterilisation vorzubeugen ist, ist noch zweifelhaft. Hier weitgehende Forderungen aufzustellen, ganz abgesehen von der Wahrung weltanschaul. Belange, hält die Fachmedizin heute noch für verfrüht.

Bei Ausbruch einer geistigen Erkrankung ist möglichst frühzeitig Unterbringung in eine sachgemäß geleitete *Anstalt* erforderlich, die praktisch aber nur erfolgen wird, wenn Ärzte wie Erzieher über Einrichtung u. Betrieb moderner Heilanstalten unterrichtet sind u. das auch heute noch weit verbreitete Vorurteil gegen die Anstalten zum Verschwinden gebracht wird. Eine moderne Anstalt für geistig Kranke unterscheidet sich heute in nichts mehr von einem modernen Krankenhause oder Sanatorium für Nervenkranke. Diese Anstalten sind mit allen modernsten therapeut. Einrichtungen versehen; mit allen heute zur Verfügung stehenden modernen Heilmethoden wird auf die Kranken eingewirkt. Alle Zwangsmaßnahmen sind in den Anstalten restlos aufgegeben. Mit an erster Stelle steht heute noch die Psychotherapie. Zu diesem Zweck sind die modernen Anstalten heute eingestellt auf weitgehende Beschäftigungsmöglichkeit für die Kranken, auf weitgehende Unterhaltung (Sport) für die Patienten.

Mancher modernen Anstalt für Geisteskranke ist heute schon eine *Abteilung für Jugendliche* angegliedert mit *Schulen* für Jugendliche, *Klassen*, die den normalen Hilfs- u. Volksschulen entsprechen, u. Abteilungen, in denen moderner *Fortbildungsschulunterricht* erteilt wird. Die rechtzeitige Unterbringung Kranker erleichtert nicht nur die Behandlung, bietet vielmehr auch die größtmögliche Gewähr für weitgehende Besserung u. völlige Heilung.

Der Nachdruck jeder modernen Behandlung geistig Kranker liegt in der ständigen Betreuung u. Beeinflussung durch Ärzte u. geschultes Personal. Wo es der wissenschaftl. Forschung schon gelungen ist, der Genese der geistigen Störungen näherzukommen, wo uns schon greifbare Schädigungen bekannt sind, besteht die Behandlung in deren Bekämpfung, z. B. Beseitigung endokriner Störungen durch Darreichung hormonaler Substanzen (Schilddrüsenfütterung bei Kretinismus u. Myxoedem, Antithyreoidin oder teilweise Ausschneidung der Schilddrüse bei Psychosen der Basedowschen K.). Die geringe Wirksamkeit antisyphilit. Kuren ließ im Anschluß an die Erfahrung über weitgehende Besserung bei Paralyse durch schwere von Fieber begleitete Eiterungen die Behandlung mit K.sgiften (abgetötete Kulturen von Typhusbazillen usw.) versuchen u. brachte in der von *Wagner v. Jauregg* eingeführten Fieberbehandlung der Paralyse mit lebenden Keimen (Malaria) einen deutlich greifbaren Erfolg, der in der ganzen Welt anerkannt wird u. zu weiteren Versuchen auf diesem Gebiete ermutigt.

Schrifttum: O. Bumke, Lehrbuch der G. ([2]1924); E. Kraepelin, Psychiatrie ([9]1927, hrsg. von E. Kraepelin u. J. Lange); Handbuch der Psychiatrie, hrsg. von G. Aschaffenburg (1911/27); A. Homburger, Die Psychopathologie des Kindesalters (1926); Th. Ziehen, Die G. einschließlich des Schwachsinns u. die psychopath. Konstitutionen im Kindesalter ([2]1926). *F. Hegemann.*

Gelegenheitsunterricht.

I. Wesen: G. ist an keinen Lehrplan, keine straffe Stoffanordnung, an kein System, kein einzelnes Fach u. an keine Schulgattung gebunden; er ist überall u. jederzeit möglich, sobald eine passende Gelegenheit, ein außerordentl. Vorfall inner- u. außerhalb des Schullebens Anlaß zu lebendiger, unterrichtl. Auswertung gibt. Der G. steht also jenseits des lehrplanmäßigen Unterrichts u. geht häufig von Schülerfragen u. -anregungen aus, knüpft an Zeitungsberichte, an Unglücke, Erlebnisse u. a. an.

II. Voraussetzungen: Nicht immer ist das dem Kinde lebensnah, was dem Lehrer als solches erscheint. Oberste Voraussetzung ist, daß der Schüler in innigster Beziehung zum geplanten G. stehe. Irrtümlich ist die Auffassung, ein solcher G. bedürfe keiner besondern Vorbereitung seitens des Lehrers, da alles spontan zur Behandlung dränge; es darf demgegenüber behauptet werden, daß mit der eingehenden Vorbereitung des Lehrers auf diesen G. eine Verquickung des pulsierenden Lebens mit dem an sich trockenen Unterrichtsstoff erst ermöglicht wird. Eine oberflächl. Einstellung zum Thema läßt den Unterricht oft zu einem verschwommenen Verlegenheitsgeschwätz herabsinken, das Lehrer u. Schüler gleich leer ausgehen läßt. Zu befürchten ist auch, daß der G. mangels straffer Führung bei allzu eifrigem Fragen der Schüler Gefahr läuft, im Uferlosen zu versanden. Neben erwähntem päd. Geschick wird vom Lehrer eine gewisse organisator. Fähigkeit verlangt, die sich in der Kunst offenbart, der Wißbegier u. dem Forscherdrang der Schüler Rechnung zu tragen, anderseits aber eine zurückhaltende jedoch persönlichkeitsbildende Führung, die Unpassendes zwanglos ausscheidet, gewährleistet. Gelegenheiten können nicht erzwungen u. gesucht werden, sie müssen sich dem Unterrichtsleben aufdrängen.

Einem lebensnahen G. liegen folgende Voraussetzungen zugrunde: 1. Der Lehrer prüfe sich bietende Gelegenheiten auf ihre unterrichtl. Aus-

wertungsmöglichkeiten; 2. die Schüler müssen in engster Beziehung zum G. stehen; 3. eine eingehende Vorbereitung seitens des Lehrers ist erforderlich; 4. bei aller freitätigen Behandlung u. Bearbeitung des Stoffes durch die Schüler ist auch beim G. eine Stoffsichtung unter taktischer Führung des Lehrers zu empfehlen.

Wesentl. Vorgänge im Schul-, Familien-, Orts- oder Staatsleben bieten Gelegenheiten zu erlebnisreicher, unterrichtl. Auswertung.

Einige Beispiele folgen: Ein Mitschüler ist krank. — Ein Todesfall in der Schulfamilie. — Unglücksereignisse. — Eine Schülerfrage. — Außerordentl. Beobachtungen im Schulleben. — Versuchsarbeiten. — Unterricht im Freien. — Eine Schulwanderung. — Gedenktage berühmter Männer. — Schulfeiern aller Art. — Außerhalb des Schullebens stehend u. doch für alle Kinder gleich interessant u. erlebnisversprechend können sein: Kirmes im Orte. — Der Zirkus ist da! — Zigeunerleben. — Unglücksfälle. — Gewitter- u. Sturmkatastrophen. — Hochwasser. — Sonnen- oder Mondfinsternis. — Manöver. — Eine Ozeanfahrt des «Graf Zeppelin».

III. Bedeutung: Der G. verschafft dem Lehrer genaue Kenntnis des kindl. Anschauungskreises. Die freie, persönl. Art des Gedankenaustausches zwischen Lehrer u. Schüler sichert ein gesundes Vertrauensverhältnis u. läßt den Lehrenden mehr als einen gutmeinenden Kameraden erscheinen. Dank dem Interesse, das die Schülerschaft der Erteilung des G.s entgegenbringt, läßt sich eine Klasse leichter zu prakt. Mitarbeit im Sinne geistiger Selbsttätigkeit erziehen. Ganz bes. empfiehlt sich mithin der G. beim Übergang einer Lernklasse zur freien Arbeitsgemeinschaft der Schulfamilie. Der G. ist seiner Methode nach eben die natürlichste Art der Wissensübermittlung, wie sie Elternhaus u. Leben ohne alle Künste pflegen. Der B. Ottosche Gesamtunterricht (s. d.) ist, im Grunde genommen, nichts anderes, als ein streng durchgeführter G., der 3-4mal wöchentlich in den letzten Unterrichtsstunden stattfindet u. auf Anregungen u. Fragen der Schüler fußt. Die jüngeren Schüler haben das Fragerecht, die älteren antworten; erst zuletzt nimmt der Lehrer Stellung zu den Problemen. Ein gewandt durchgeführter G. weckt die Arbeitsfreudigkeit, erhält die Schüler frisch u. befähigt sie, das Leben mit offenen Augen zu beschauen u. zu erforschen.

IV. Stellungnahme: Der G. findet namentlich in der Schule der Gegenwart Freunde u. Anhänger. Es dürfte heute wohl ausgeschlossen sein, daß eine vorgesetzte Behörde der Erteilung solch eines gelegentlich stattfindenden Unterrichts, der genau wie jede andere Unterrichtsstunde im Wochenbericht Aufnahme findet, Widerstand entgegensetzte oder seine Durchführung sogar mit Strafen ahndete (Scharrelmanns Tragik in Bremen). Es ist zwar nicht erforderlich, den G. nach dem Vorbild *B. Ottos* (s. d.) in regelmäßig wiederkehrender Art in Form eines Unterrichts jenseits aller Fächerung zu erteilen, sonst würden zweifellos ganze Stoffgebiete vernachlässigt u. nicht alle Fächer gebührend im Laufe des Jahres berücksichtigt werden können. Überhaupt ist der Vorwurf, ein zu häufig erteilter G. breche die bisherigen Stoffgebiete zu plötzlich ab u. stehe auch meist ganz ohne Verbindung mit diesen, nicht ganz unberechtigt. Dazu ist zu bemerken, daß auch für die Schule der Gegenwart nach wie vor der Gesamtstoff des Lehrplans im allgem. richtunggebend bleibt, daß es aber nichts verschlagen wird, wenn die Reihenfolge einem lebensvollen u. ergebnisgestaltenden G. zuliebe geändert wird. Ein gewandter Lehrer wird es schon verstehen, selbst einen G., der sich auf mehrere Stunden oder Tage erstreckt, in seiner Vielgestaltigkeit fachlich auszuwerten u. eine Verbindung mit dem bisherigen abgebrochenen Stoffgebiet wieder aufzunehmen. Wird nun während einer Zeitspanne ein Fach einmal bevorzugt, so kann in der darauffolgenden Zeit das benachteiligte Stoffgebiet in gleicher Stundenzahl eindringlicher behandelt werden. Aber das ist nur einer von vielen Wegen, die eingeschlagen werden können, um der Stoffmenge Herr zu bleiben u. sich nicht im Uferlosen zu verlieren. Erwähnt sei hier auch die Anregung *Walter Popps* in «Unterrichtsreform», der Lehrer möge sich einen sog. Zettelkatalog mit Angabe des gesamten Jahresstoffes anlegen u. jedesmal nach Erledigung des Stoffes den betr. Zettel entfernen. Auf diese Weise gewinnt der Lehrende eine genaue Kontrolle über sich u. den Stoff. Selbst die Schulbehörde hat dann eine gute Kontrollmöglichkeit in der Hand, die durch die vorgeschriebene wöchentl. Stoffeintragung noch erhöht wird. — Hier u. da läßt sich der G. zu einem Gesamtunterricht erweitern, in dem mehrere Fächer zwanglos in konzentrischer Form verbunden sind. Ein Beispiel zeige dies:

Anregung: Erntezeit! Speisung der 5000. — Hungersnot in Ägypten. (Bibel.) — Arten der Kornfrüchte. Von den Kornfrüchten des Auslandes. Kaffee-Ernte in Brasilien. (Naturgeschichte.) — Verdunstung des Kornes. Chemischer Vorgang beim Backen. (Naturlehre.) — Kornkammern Deutschlands. Getreideländer der Welt. (Erdkunde.) — Hungersnot im Lande. Getreideein- u. -ausfuhr Deutschlands. (Geschichte u. Staatsbürgerkunde.) — Tätigkeiten zur Erntezeit in Gegenwart, Vergangenheit u. Zukunft. Volkstüml. Bräuche. (Sprachkundliches.) — Ernteberechnungen nach den übl. Flächenmaßen. (Raumlehre.) — «Im dunklen Schoß der tiefen Erde» — «Die Auswanderer» — «Rheinische Ansiedler in der Ostmark». (Literarisches.) Zu warnen ist hier jedoch wie überall vor einer unter allen Umständen herbeigeführten Konzentration, die das Gegenteil von dem auslösen würde, was beabsichtigt wäre, nämlich statt Leben u. Erlebnis Langeweile.

Schrifttum: W. Popp, Unterrichtsreform (²1925); A. Rude, Die neue Schule u. ihre Unterrichtslehre (Bd. 1, 1927; Bd. 3, Tl. 2, 1929); H. Scharrelmann, Erlebte Pädagogik (²1922); K. Lange, Wider geistige Zwangswirtschaft auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts (1921); A. Böhme, Die Zeitung im Dienste der Schule (1922); H. Bohnstedt, Erlebnisunterricht u. Deutschkunde (1927).

H. J. Scheufgen.

Gemeinschaftspädagogik u. Gemeinschaftserziehung.

[G. = Gemeinschaft, E. = Erziehung.]

I. Geschichtliche Grundlagen: Seit Nietzsche lebt die abendländ. Menschheit im Bewußtsein einer entscheidenden Kulturkrise. Als deutlichstes Zeichen des Verfalls stellte sich die fortschreitende Auflösung der G.sbeziehungen in Familie, Gemeinde, Volk, Berufs-, Religions- u. Kulturverbänden dar, eine Tatsache, die gleichsam als ein unabwendbares Verhängnis erlebt wurde u. *Tönnies* zu dem bekannten Schluß veranlaßte, daß der Bestand an G. sich unter uns mit Notwendigkeit fortgesetzt verringere u. an ihre Stelle überall eine bloß «gesellschaftl.» Lebensordnung trete. Gleichzeitig aber mit dem sich verbreitenden Bewußtsein der Krise erwachten auch Kräfte u. Bestrebungen zu grundlegender Kulturerneuerung durch soziale Neubildung. «G.» wurde das Schlagwort einer Bewegung, die sich in Philosophie u. Dichtung, in der Jugendbewegung u. den Anfängen einer Gemeinwirtschaft Ausdruck verschaffte. Schon geprägte Gedankensysteme, Idealismus, Sozialismus u. Christentum, gewannen im Lichte dieses neuen Lebensgefühls neues Interesse. Sie bemühten sich, die Bewegung in ihre Bahnen zu leiten u. boten ihre jeweils verschiedene G.sidee (vgl. Art. Sozialpädagogik) als Rettung aus dem drohenden sozialen Zerfall an. Natürlich nahm auch die Pädagogik den G.sbegriff an zentraler Stelle in ihr Reformprogramm auf. Fast alle bedeutenden Pädagogen der Gegenwart zeigen in ihrer Lehre, in Zielsetzung u. Wegweisung eine deutl. Orientierung am G.sgedanken. Man fordert *G.s-E.*, u. zwar in dem doppelten Sinne als «E. zur G.» u. «E. durch G.».

II. Begriff der Gemeinschaft: Der schlagwortartige Gebrauch des Wortes «G.» macht begriffl. Klärung notwendig. Im Sprachgebrauch hat G. einen doppelten Sinn. Man versteht darunter einmal eine Grundform sozialer Verbundenheit (= G.*sverhältnis*), die durch wechselseitige antwortende Sympathie (Teilnahme) charakterisiert ist. Anderseits bezeichnet man als G. auch eine konkrete Gruppe (diese Kameradschaft, diese Familie) oder einen Gruppentypus (die Familie, das Volk usw.), insofern die Gleichgerichtetheit der Bestrebungen innerhalb der Gruppe auch eine wechselseitige persönl. Teilnahme der Gruppenglieder begründet. G. bedeutet in diesem Falle soviel wie *G.sgruppe* oder *G.sgebilde*. Das G.sverhältnis ist nur ein Aufbauelement der G.sgruppe. Doch geht aus dem Gesagten hervor, daß der Begriff «G.» im eigentl. Sinne dem G.sverhältnis, der G.sgruppe nur im abgeleiteten Sinne zukommt.

Man pflegt G. von *Gesellschaft* u. *Masse* zu unterscheiden. Diese beiden Ausdrücke haben dieselbe Doppeldeutigkeit, wie sie von der G. dargelegt wurde. Als Grundform sozialer Verbundenheit bezeichnet *Gesellschaft* (im Sinne von Tönnies; Vierkandts Unterscheidung in Anerkennungs-, Kampf- u. Machtverhältnis ist in diesem Gesellschaftsbegriff zusammengefaßt) ein soziales Verhältnis, welches die Beteiligten aus sachl. oder egoist. Interessen eingehen, während das Massenverhältnis auf wechselseitiger Stimmungsübertragung (Gefühlsansteckung) zwischen den Beteiligten beruht. Demgegenüber ist für das G.sverhältnis als wesentlich hervorzuheben, daß die Glieder auf Grund gegenseitigen Erfassens ihres persönl. Wertes echte Teilnahme u. Mitverantwortung füreinander fühlen (G.sgesinnung). Daß G.s- u. Gesellschaftsverhältnis einander in einer konkreten Menschenverbindung nicht auszuschließen brauchen, zeigt das Beispiel der G.sgruppen, zwischen deren Gliedern in der Regel auch Gesellschaftsverhältnisse bestehen.

Die Tatsache, daß die Glieder eines G.sverhältnisses sich nicht auf Grund egoist. Interessen zueinander verhalten, sondern so, wie es ihr wechselseitig erblickter persönl. Wert verlangt, charakterisiert solches Verhalten als positiv sittlich *(sittl. G.)*. Wird der persönl. Wert der G.sglieder wechselseitig in ihrer Gotteskindschaft u. Christusverbundenheit gesehen u. erwächst aus dieser Grundlage Teilnahme u. Mitverantwortungsgefühl, so haben wir ein religiös fundiertes G.sverhältnis vor uns u. sprechen des Näheren von *christl. G.* u. *G.sgesinnung*.

III. Erziehung zur Gemeinschaft: Die Doppeldeutigkeit des G.sbegriffes kommt auch in den Forderungen der *E. zur G.* zum Ausdruck, indem man darunter sowohl eine E. zur G.sgesinnung, zum sittl. Solidaritätsbewußtsein überhaupt, als auch zur Eingliederung in bestimmte G.sgebilde (Familie, staatl. organisierte Volks-G., Berufs-G., Kirche usw.) versteht. Der enge Zusammenhang der beiden Forderungen ist deutlich, insofern die Eingliederung in bestimmte G.sgebilde eine allgem. G.sfähigkeit des Betreffenden voraussetzt. Aber auch der Unterschied zeigt sich, sofern jene über die allgem. G.sfähigkeit hinaus ein Verständnis für den objektiven Wert der in der betr. Gruppe verfolgten Ziele erfordert. Man hat daher (z. B. G. Kerschensteiner) mit Recht betont, daß etwa staatsbürgerl. E. (s. d.) wohl eine E. zu den allgem. Tugenden gemeinschaftl. Verhaltens voraussetzt, sich aber darin nicht erschöpft.

Die Berechtigung der Forderung: «E. zur G.» liegt zutiefst in der Tatsache begründet, daß wesentliche sittl. Anlagen des Menschen nur im G.sverhältnis verwirklicht werden können. Liebe, Mitleid, Treue, Rücksichtnahme, Wohlwollen, Hilfs- u. Opferbereitschaft u. andere

sittl. Akte, durch deren Vollzug sich der sittl. Wert der eigenen Personalität erst vollendet, zielen auf G. hin u. können nur in ihr Erfüllung finden. Hier offenbart sich die unlösl. Verknüpfung von G.s- u. Persönlichkeits-E. — Über diese allgem. Forderung hinaus hat der Erzieher aber auch die Pflicht, den Zögling in den gegliederten Kosmos der konkreten G.sgebilde einzuordnen, da diese als Träger objektiven Geistes ihm die lebendige Teilnahme daran vermitteln u. ihm die Möglichkeit geben, durch Mitarbeit an den gemeinsamen Bestrebungen seine sittl. Aufgabe, an der Wertbereicherung der Welt nach Kräften mitzuwirken, vollkommener zu erfüllen.

Gegenüber übertriebenen Forderungen sind die Grenzen der G.s-E. hervorzuheben. Abgesehen von den verfehlten Versuchen, die bei aller Verknüpfung bestehende polare Spannung zwischen Persönlichkeits- u. G.s-E. zu leugnen u. die Persönlichkeits-E. restlos in der G.s-E. aufgehen zu lassen (vgl. die Art. Persönlichkeit u. -spädagogik, Sozialpädagogik), wäre es auch kurzsichtig, die G.s-E. mit der Sozial-E. überhaupt zu identifizieren u. die päd. Forderung aufzustellen, alle Sozialverhältnisse zu G.sverhältnissen zu gestalten. Die allgem. Verpönung des distanzierenden Gesellschaftsverhältnisses, die sich unter dem Einfluß einer gemeinschaftsradikalist. Strömung weit verbreitet hat, muß zurückgewiesen werden, da sie übersieht, wie notwendig die «gesellschaftl.» Verhältnisse für Gesundheit u. Bestand der sozialen Beziehungen u. Gebilde sind, u. wie in der Regel selbst die G.sgebilde ihren G.scharakter nur dann rein u. gesund erhalten können, wenn die Glieder gleichzeitig in «gesellschaftl.» geordneten Beziehungen zueinander stehen.

IV. Erziehung durch Gemeinschaft: Entsprechend der allgem. Abwendung von den Methoden eines vorwiegend intellektualistisch gerichteten Zeitalters sieht unsere das Erlebnis (s. d.) betonende Gegenwart vor allem im eigenen Erlebnis gemeinschaftl. Zusammenseins u. Zusammenwirkens den sichersten Weg zur Bildung der als Ziel erstrebten G.sgesinnung. Es gilt daher, den Zögling in eine G. hineinzustellen, die geeignet ist, ihm eigene wirksame G.serfahrungen zu vermitteln. Unter diesem Aspekt fand die *Familien-E.* erneute Wertschätzung. Mit Recht erscheint die Familie, die ihrer Idee nach eine engste Verbundenheit in allen Erstreckungen des Lebens darstellt, bes. geeignet, die auf G. bezogenen sittl. Anlagen des Menschen zur Entfaltung zu bringen. Doch treten bei näherer Betrachtung der konkreten Familien zugleich auch die Gefahrmöglichkeiten der wirklichen Familien-E. deutlicher hervor. Da die Familie nicht immer von echtem G.sgeist erfüllt, ja selbst bei innerer Solidarität nicht selten nach außen von engem Egoismus beherrscht ist, da die Struktur der Familie (Kinderzahl, einziges Kind, Altersabstand der Kinder, Stiefmutter usw.) häufig Situationen begünstigt, die leicht zu sozialen Fehlentwicklungen des Kindes führen können (vgl. die Art. Familienpädagogik, Individualpsychologie, Sozialpsychologie), so bietet die Familien-E. noch nicht durchweg eine Garantie für die Ausbildung der erwünschten sozialen Tugenden. — Um so mehr muß daher auch die (schon von Schleiermacher hervorgehobene) päd. Bedeutung der *Schul-* u. *Klassen-G.* beachtet werden, deren Besonderheit vor der Familien-G. vor allem in der Weite des Kreises u. der freieren Möglichkeit zu günstiger organisator. Gestaltung besteht. In letzterer Hinsicht weist die moderne päd. Praxis eine große Anzahl von Versuchen auf. Als «Arbeits-» u. als «Lebens-G.» soll die Schule den Zöglingen Gelegenheit bieten, den Wert der Hingabe, Rücksichtnahme u. Opfergesinnung schätzen zu lernen u. diese G.stugenden zu üben. Der Bildung einer *Arbeits-G.* (s. d.) dient vor allem die Einführung freien Austauschs der Kenntnisse u. Meinungen im Unterricht, die nicht selten auch äußerlich durch Abschaffung der starren Schulbankreihen («Hörblock») u. Ermöglichung freibewegl. Sitzordnungen (etwa im Halbkreis) mit Hilfe von Stühlen zum Ausdruck kommt. Im einzelnen unterscheiden sich die Versuche dieser Art danach, ob die gemeinsame Unterrichtsarbeit im Klassenverbande oder unter Sprengung des Klassenverbandes in freigebildeten Gruppen (z. B. in den Hamburger G.sschulen) vor sich geht, ob es sich um Gesamtunterricht (z. B. in der Schule B. Ottos) oder um Fachunterricht handelt. In den Bemühungen, die Schule zu einer *Lebens-G.* zu gestalten, sind vor allem die Landerziehungsheime (s. d.) seit etwa 30 Jahren vorbildlich geworden durch Einrichtung der Schulgemeinde (s. d.) u. Pflege eines relativ freien Gruppenlebens («Familien» oder «Kameradschaften») außerhalb des Klassen- oder Kursverbandes. Von hier aus angeregt, sucht die öffentl. Schule durch Einräumung beschränkter Selbstverwaltungsbefugnisse der Schüler, durch Einführung von Schulwanderungen (s. d.) u. Anlage von Schullandheimen (s. d.) die Bildung einer Lebens-G. von Schülern u. Lehrern zu fördern. Daß vor allem der Klassenverband selbst zur Lebens-G. werden kann u. soll, ist eine Erkenntnis u. Forderung, der gegenwärtig stärkste Beachtung geschenkt wird. Es liegt bereits ein reiches Schrifttum vor, das sich mit den Möglichkeiten u. Bedingungen solcher G.sbildung beschäftigt (s. Art. Soziologie der Schulklasse). — Während die bisher erwähnten Veranstaltungen im wesentlichen den Zweck haben, durch das Leben in der Schul- u. Klassen-G. allgem. G.stugenden im Zögling zu wecken, gehen andere Bestrebungen darauf hinaus, durch *Eingliederung der Schule in die umfassenden kon-*

kreten G.sgebilde, bes. in die Wirtschafts-G., die staatl. organisierte Volks-G. u. die Religions-G., auch die Eingliederung des Zöglings in diese G.sgebilde, herbeizuführen. Eine solche Idee liegt etwa der Produktionsschule (s. d.) der entschiedenen Schulreformer zugrunde. Auch der Gedanke der Einheitsschule (s. d.) u. einheitl. Grundschule (s. d.) besteht wesentlich darin, Schule der Volks-G. zu sein u. dadurch auch den Zögling zu einem lebendigen Glied des Volkes zu machen. Schließlich betonen auch die Konfessionsschulen bewußter als je, daß sie ihre Aufgabe, den Zögling zu einem lebendigen Glied der Kirche zu machen, am ehesten dadurch erreichen, daß sie die Schule selbst zu einem Glied des kirchl. G.slebens gestalten u. so auch den Zögling mit kirchl. Geist erfüllen. Alle diese Bestrebungen haben also das Gemeinsame, daß sie durch G. zur G. erziehen wollen.

Vergleicht man die verschiedenen G.sgruppen (Familien usw.) miteinander unter dem Gesichtspunkt der *Weite* der G.sgesinnung, die sie entsprechend ihrer Idee in ihren Gliedern zu wecken vermögen, so zeigt sich, daß die kath. Kirche alle andern G.sgruppen durch die Weite ihrer G.sidee übertrifft. Der in ihr Lebende fühlt sich in G. verbunden mit der gesamten durch Christus erlösten Menschheit, der kämpfenden, leidenden u. triumphierenden. Durch diese Weite erweist die kath. G.sidee ihre Eignung, allen andern G.sgruppen, deren Eigenwert im übrigen anerkannt wird, als sicherndes Fundament zu dienen (vgl. H. Peschs «Solidarismus» auf christl. Grundlage). Da der Weite der kath. G.sidee ihre Tiefe entspricht in dem Sinne, daß sich die G.sgesinnung auf die höchste Würde des Menschen, seine Gottverbundenheit bezieht, so ergibt sich für die kath. orientierte Pädagogik die Notwendigkeit, die Eingliederung in die kath. Kirche u. die Erweckung kath. G.sgesinnung als Kern- u. Grundlage aller G.s-E. zu betrachten.

Wie die G. als Ziel ihre *Grenzen* hat, so auch die G. als Weg. Nicht immer führt das Leben in der G. allein ohne weiteres zur G. Auch Lehre u. Unterweisung, Vorbild, zurechtweisendes u. strafendes Eingreifen des Erziehers bei asozialem Verhalten des Zöglings (vgl. Art. Sozialpsychologie) behalten ihren Wert als Maßnahmen der G.s-E. u. dürfen als solche bei aller Wertschätzung der modernen Forderungen nicht vernachlässigt werden.

Schrifttum: H. Deiters, Die Schule der G. (1925); M. Deppisch, Der neue G.sgeist in der Schule u. die christl. Sozialidee, in: 19. Jahrb. des Vereins für christl. E.swissenschaft (1929); Th. Steinbüchel, Die christl. G.sidee u. der neue G.sgeist in der Schule, ebd.; St. v. Dunin Borkowski, Die G. als E.sgröße, in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Pädagogik, Jhrg. 5, H. 4 (1929); H. Schlemmer, Das G.sleben der Jugend u. die Schule (1926); S. Liebmann, E. zur G., in: Päd. Zentralblatt, Jhrg. 10, H. 4 (1930); K. Kesseler, Der G.sgedanke in der E., in: Die neue deutsche Schule, Jhrg. 1, H. 2 (1927); F. Tönnies, G. u. Gesellschaft ([6 u. 7] 1926); A. Vierkandt, Gesellschaftslehre ([2] 1928); M. Ettlinger, G. als E.smittel u. E.sziel, in: 3. Jahrb. des Zentralinstit. f. E. u. U. (1921); H. Pesch, Lehrbuch der Nationalökonomie (5 Bde., Neuaufl. 1922/26); H. Schmidkunz, Pädagogisches zum Solidarismus, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Pädagogik, 4. Jhrg. (1928). *K. Haase.*

Gemeinschaftsschule (Simultanschule).

I. Wesen: Drei verschiedene Dinge werden leider auch schulpolitisch immer noch unter dem Namen G. zusammengefaßt, deren scharfe Abgrenzung voneinander dringend notwendig wäre. Zunächst versteht man vielfach unter G. die alte christl. *Simultanschule,* in der kath. u. evang. Kinder von Lehrern, die eine kath. bzw. evang. Bildung erhalten hatten, unterrichtet u. erzogen wurden, u. wobei die Lehrer der einzelnen Bekenntnisse im Verhältnis zur Bekenntniszahl der Kinder angestellt wurden. Diese Simultanschule haben wir als Regelschule in Baden u. Hessen-Nassau.

Ganz anders sieht die G. aus, die in der deutschen RVerf. (Art. 146) gefordert wird. In ihr sollen Kinder aller Bekenntnisse u. Weltanschauungen, auch solche ohne Bekenntnis u. Weltanschauung, von ebensolchen Lehrern unterrichtet u. erzogen werden. Der Rel.-U. soll zwar in dieser Schule ordentl. Lehrfach sein, aber er wird nur äußerlich angefügt. Die Verfechter dieser Schulform, für die man den Namen G. im Gegensatz zur Simultanschule vorbehalten sollte, teilen sich in 2 Gruppen. Die einen wollen die Schule tatsächlich weltanschauungs- u. bekenntnisfrei machen, so daß sich die G. von der weltl. Schule (s. d.) nur dadurch unterscheidet, daß der Rel.-U. in ihr einen Platz findet. (Diesem Typ nähert sich in etwa bereits die hess. Simultanschule.) Die andern möchten die Schule auf dem Boden des deutschen Kulturgutes aufbauen. Da nun das Christentum in der deutschen Kultur zweifelsohne ein Wesenselement darstellt, so soll die Schule aus dem christlich-deutschen Kulturgut heraus gestaltet werden. Damit wird die Schule aber tatsächlich auf einer weltanschaul. Grundlage, die keineswegs Gemeingut des Volkes ist, aufgebaut.

II. Begründung: Begründet wird die G. der verschiedensten Art zunächst aus dem Gedanken der allgemeinen Staatsschule. Der Staat, so sagt man, wie er nun einmal gewachsen ist, kann von sich aus keine bestimmte Weltanschauung vertreten, da er sich sonst von selbst in Gegensatz zu großen Teilen seiner Bürger stellt. Da der Staat aber als der einzige Schulträger angesehen wird, so muß er naturnotwendig eine über den Weltanschauungen stehende Schule schaffen.

Auf dieser Grundlage hat sich das liberale Bildungsideal entwickelt. Es steht ganz u. gar im Diesseits u. sieht bei den meisten seiner Anhänger im Kulturfortschritt seine letzte Begründung. Es ist deutlich, daß auch diese Schule, wenn ihre Anhänger sie auch gerne als über den Weltanschauungen stehend bezeichnen, die Schule einer bestimmten Weltanschauung, nämlich des Liberalismus, ist.

Manche prakt. Politiker mögen für die Begründung dieser Schule nicht so tief greifen. Sie sehen die prakt. Schwierigkeiten u. glauben, durch die Einrichtung einer solchen G. den vielen schultechnischen u. finanziellen Schwierigkeiten, die das Schulwesen in unsern Tagen bietet, möglichst aus dem Wege gehen zu können.

Idealisten unter ihnen hoffen dann, als einen wertvollen Nebenertrag, ein allmähliches Zusammenwachsen des Volkes zu einer neuen Einheit erzielen zu können, was nach Ausweis der Erfahrung in Wirklichkeit nicht erreicht wird.

III. Problematik: Schon in dieser Kennzeichnung des Wesens enthüllt sich ein großer Teil der Problematik, die in der G. liegt. Es ist vor allem die Frage nach dem Bildungsideal. Wäre die Schule reine Lernschule, so könnte man vielleicht auf den Gedanken kommen, sie ließe sich als überweltanschaul. Schule einrichten. Tatsächlich wird aber auch das praktisch nicht möglich sein. Von dem Augenblick an aber, wo die Schule vertiefte Bildungsarbeit leisten soll, ist eine solche Konstruktion völlig undenkbar (s. Art. Bekenntnisschule). Muß also die Schule in den Dienst eines bestimmten Bildungsideals treten, so kommt sie naturnotwendig in Konflikt mit all den Gruppen, die einem andern Bildungsideal anhängen. Sie kann also das, was sie vor allem anstreben will, die nationale Einheitsschule zu bilden, gar nicht erreichen. Im Gegenteil, sie steht vor dem Dilemma, entweder auf alle vertiefte Bildungsarbeit zu verzichten, was selbstverständlich ein ungeheurer Schaden für unser Volkswohl wäre, oder aber den tiefsten Zwiespalt in sich selber zu tragen.

IV. Anhänger der G. ist der Liberalismus aller Schattierungen. In der Form der an sich weltl. Schule mit angehängtem Rel.-U. wird sie auch von manchen sozialist. Kreisen bejaht, aber wohl nur aus rein taktischen Gründen. Man sieht in dieser Schule die beste Übergangsform zur ganz weltl. Schule, die der Sozialismus erstrebt.

Schrifttum: Siehe die Art. Bekenntnisschule, Erziehungs- u. Bildungspolitik, Schulpolitik, Schulkampf. Außerdem: Die Nassauischen Katholiken u. die Simultanschule. Eine Materialsammlung, dargeb. von der Kath. Schulorganisation der Diözese Limburg (1927); E. Föhr, Bekenntnisschule u. Simultanschule in Baden (1927); Die Simultanschule im Urteil päd. Fachleute (1927, Verl. der Kath. Schulorganisation Deutschlands). *J. Schröteler.*

Gemüt u. Gemütsbildung.

[G. = Gemüt.]

I. Begriff u. Eigenschaften: Der Begriff des G.s, der früher nicht selten die Gesamtheit der innern, seel. Beschaffenheiten u. Tätigkeiten bezeichnete, hat sich im Laufe der Zeit mehr u. mehr eingeengt u. betrifft heute (bes. seit der Romantik u. der auf sie folgenden Reaktion in der Mitte des vorigen Jahrh.s) fast ausschließlich die *emotionale Seite* der Seele. Er ist damit in einen scharfen Gegensatz getreten zum Begriff des Geistes als der Gesamtheit der intellektuellen Funktionen u. Betätigungen, während anderseits (infolge der engen Beziehungen zwischen Gefühl u. Wille) das Moment des Strebens, Verhaltens u. Tuns nicht selten noch in ihn eingeht. — Im weitesten Sinne kann man also das G. definieren als den *Inbegriff der Gefühle u. Gefühlsdispositionen* eines Menschen; und es lassen sich dann ganz allgemein folgende *Eigenschaften* des G.s unterscheiden (s. dazu auch Art. Temperament): 1. In formaler Hinsicht: nach der Fülle u. Differenziertheit der Gefühlserlebnisse ist das G. *arm* oder *reich:* nach ihrer Stärke u. Nachhaltigkeit ist es *stumpf, flach* oder *tief;* nach ihrer Lebhaftigkeit *ruhig, beweglich* oder *erregt;* nach ihrem Ausdruck *nüchtern* oder *überschwenglich;* 2. in materialer Hinsicht gibt es: nach der Stimmungsrichtung das *heitere, ernste* u. *trübe* G.; nach Art u. Aufbau der Gefühlserlebnisse das *grobsinnliche* u. das *feine,* nach der in den Gefühlen erlebten Wertqualität das *niedere* u. das *hohe* G. — Endlich nach der Reaktionsweise auf die Umwelt, bes. die menschliche, ist das G. *roh* oder *sanft, gemein* oder *vornehm, kühl* oder *warm, hart* oder *weich, fest, unerschütterlich,* oder *zart* u. *zerbrechlich.* — Einige der genannten negativen Eigenschaften fallen mit der mangelhaften Entwicklung des Gefühlslebens (s. Art. Gefühl) zusammen. Daher kommt es, daß die Umgangssprache eine Tendenz zur Einengung des G.sbegriffes zeigt, die dahin zielt, zum eigentlichen G. jeweils nur die betreffenden *höheren* Eigenschaften zu rechnen. So gilt schon die G.sarmut, -stumpfheit, -nüchternheit u. -kühle sowie die sinnliche, niedere, gemeine u. rohe G.sart als Mangel an G. überhaupt, wobei das Fehlen der positiven sozialen (Mit-)Gefühle im besondern als *G.slosigkeit* bezeichnet wird. Dagegen beruhen andere — wenn nicht negative, so doch weniger wertvolle — G.seigenschaften auf einer Überentwicklung des Gefühlslebens in bestimmter Richtung: so z. B. die Überschwenglichkeit, Erregtheit, Überzartheit u. Zerbrechlichkeit des G.s. — Wo ganz allgemein das Gefühlsleben gegenüber den andern Seiten des Psychischen überwiegt (was beim weibl. Geschlecht häufiger der Fall ist als beim männlichen, bei dem meist nur die Pubertät einen besondern Hang zu Gefühlen mit sich

bringt), spricht man vom «*G.smenschen*» im Gegensatz zum «Verstandes-» bzw. «Tatmenschen».

Außer den angeführten Eigenschaften weist das G. gewisse *Formen* auf, in denen es sich äußert. Dazu gehören z. B. die *G.sregungen* als einfache Gefühlserlebnisse, die sich an Empfindungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Gedanken anschließen (Freude oder Schmerz über Ereignisse, Gefallen oder Mißfallen an Gegenständen); sodann die *G.sbewegungen* oder *Affekte* (s. d.), die einen mehr oder weniger geschlossenen Ablauf vom Gefühl zur Ausdruckshandlung darstellen (Jubel, Begeisterung, Überwältigung, Zorn, Wut, Schrecken); ferner die *G.slagen* oder *Stimmungen,* bei denen eine Gefühlsqualität (Heiterkeit, Fröhlichkeit, Trauer, Mißmut) oder der allgem. G.szustand der Ruhe (G.sruhe) oder Erregung (Alteration) längere Zeit hindurch verharrt u. sich auf alle gleichzeitig gehabten Erlebnisse ausbreitet; endlich die *G.shaltungen* oder *-akte,* in denen das Subjekt auf bestimmte Werte oder Wertträger (Personen, Güter) aktiv-emotional gerichtet ist (Liebe, Haß, Zuneigung, Abneigung, Interesse, Gleichgültigkeit, Verachtung).

Treten die Eigenschaften oder Äußerungsformen des G.s in abnormer Ausgeprägtheit auf, so spricht man von G.s s t ö r u n g e n. Sie sind entweder körperlich oder seelisch bedingt. Es gibt gelegentliche, periodische u. dauernde G.sstörungen. Als die wichtigsten sind zu nennen: die krankhafte *Depression* oder *Melancholie* mit unlustvoller Betonung aller Erlebnisse; die krankhaft *gehobene Stimmung (Exaltation, Euphorie, Manie)* mit lustvoller Betonung aller Erlebnisse u. oft maßlos gesteigertem Selbstgefühl; die krankhafte *Reizbarkeit* u., ihr entgegengesetzt, die *Apathie;* endlich ganz allgemein die abnorme *Stärke* oder *Dauer* aller gelegentlich auftretenden G.sbewegungen (vgl. auch die Art. Geisteskrankheiten, Psychopathie).

II. Die Bedeutung u. Pflege: Die Wertung des G.s ist jederzeit abhängig gewesen von dem einer Epoche vorschwebenden Bildungsideal. Ausgangspunkt u. Voraussetzung aller Diskussionen darüber muß jedoch immer die Tatsache sein, daß das G. (infolge der allgemein richtunggebenden Funktion des Emotionalen) (s. Art. Gefühl) die Vermittlerrolle zu spielen hat zwischen der reinen Erkenntnis u. dem Streben. Da nun, wie oben gesagt, die negativen G.seigenschaften im allgem. mit einer unvollkommenen Entwicklung des Gefühlslebens, d. h. mit einer fast ausschließl. Fähigkeit u. Neigung zu niederen Gefühlen zusammenfallen, so ist jedenfalls das G. immer so weit zu bilden, daß in den höheren Gefühlen u. den durch sie erfaßbaren Werten ein genügendes Gegengewicht gegen die auf niedere Gefühle abzielenden rein sinnl. Triebe gegeben ist. Zu einer solchen G.sbildung dienen aber nicht nur die im engeren Sinne sittl. u. moral. Gefühle, sondern alle höheren Gefühle überhaupt; also auch etwa die ästhetischen u. Erkenntnisgefühle sind, indem sie eine Erschließung u. Erweiterung der Wertewelt nach sich ziehen, imstande, zur allgem. Veredlung des Menschen u. seines Strebens beizutragen (vgl. die Grundidee von *Herbarts* vielseitigem Interesse). Das wird vorzüglich dann der Fall sein, wenn die G.sbildung den Aufbau einer in sich geschlossenen u. in einem höchsten (relig.) Wert gipfelnden Weltanschauung (im Sinne von Weltwertung) zum Ziel hat, die von sich aus die übermäßige Bevorzugung u. einseitige Übersteigerung des Gefühlslebens ausschließt u. alle Gefühle u. Gefühlsrichtungen immer nur so weit fördert, als wirkliche u. mit der Gesamtheit der Weltanschauung übereinstimmende Werte in ihnen erfaßt werden. — Daß dabei die individuellen Eigenheiten u. Neigungen — positiv oder negativ — zu berücksichtigen sind, folgt aus dem allgem. Prinzip der individuellen Erziehung. (Vgl. außer den im Text angegebenen die Art.: Willenspäd., Kunstpäd.)

S c h r i f t t u m: M. Honecker, Die Bedeutung des G.s für die Persönlichkeitsbildung, in: Pharus, Jhrg. XIII (1922) S. 401 ff. *F. Scola.*

Genossenschaftliches Bildungswesen.

[G. = Genossenschaft.]

Bildungs- u. G.swesen sind einander verwandt. Dieses ist historisch u. tatsächlich begründet. Als den größten Vorvater des G.swesens muß man *Pestalozzi* bezeichnen. Er, der in den Mittelpunkt seines Erziehungswesens die *Arbeit* stellte, der von aller Erziehungsarbeit «*Hilfe zur Selbsthilfe*» (Wartner) forderte, ist durch die Aufstellung seines Erziehungsideals für die G.sbewegung von großer Bedeutung gewesen. — Die ersten G.en gingen meist aus *Bildungsvereinen* hervor, sowohl in England als auch in Deutschland. Ob es sich dabei um die Bestrebungen *W. Kings* oder um die der Pioniere von *Rochdale* handelte — überall stand das Bildungswesen obenan. Es ist auch kein Zufall, daß der Vater des deutschen G.swesens, *Schulze-Delitzsch* (1808—1883), zugleich der Gründer der 1871 gebildeten «Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung» ist.

Wir werden weiter sehen, daß die G. Erziehungsinstitut u. Wirtschaftsunternehmen zugleich ist, daß die G. durch ihre Existenz u. Tätigkeit eine eminent erzieher. Kraft entwickelt. Ein gutes Wirtschaftssystem führt auch zu guter Wirtschaftsgesinnung.

Die genossenschaftl. Bildungsarbeit hat 3 Aufgaben: 1. Die allgem. u. berufl. Fortbildung des Einzelmitgliedes; 2. die Erziehung zum G.smenschen, die man auch Erziehung zum «wahren Genossenschafter», Erziehung zum «echten G.sgeist» nennt; 3. die Ausbildung als *G.sfunktionär,* d. h. als G.sbeauftragter (nebenamtl. oder hauptamtl.).

I. Für die allgemeine u. die berufl. Fortbildung des Einzelmitgliedes wurde in den ersten Jahrzehnten der G.sbewegung sehr viel getan. Ja die G.en waren vielfach durch ihr Schulwesen, ihre Büchereien, Lesesäle usw. Träger des Fortbildungswesens, ehe Staat u.

Gemeinde eingriffen. Zwei treffende Beispiele dafür sind die Konsum-G.en in Rochdale (gegr. 1844) u. in Burg bei Magdeburg (gegr. 1866).

Mit dem Aufkommen des *allgem.* Fortbildungsschulwesens traten die G.en als Träger des Unterrichtswesens ihrer Mitglieder zurück. Nichtsdestoweniger finden wir auch heute noch G.skurse für die berufl. Ausbildung der Einzelmitglieder, so z. B. im Bayrischen G.sverband in Regensburg für Bauernsöhne u. Metzger (für Hausschlachtung), ferner im Reichsverband deutscher landwirtschaftl. G.en in Berlin für Haushaltkurse usw. Die Ausbildung der Hausfrauen für ihren Beruf wird in Zukunft bes. bei den *Konsum-G.en* eine Rolle spielen.

II. Die Erziehung zum Genossenschaftsmenschen geschieht z.T. durch das System der G. selbst. Die ethische Seite wird in Deutschland bes. gepflegt vom Reichsverband deutscher Konsumvereine (Sitz Köln, Leitung *P. Schlack*), vom Raiffeisenverband (Sitz Berlin) u. von dem von Dr. *Heim* geleiteten bayrischen G.sverband (Regensburg). Das Bildungs- u. Erziehungsmoment ist der G. *innewohnend.* Beispiele: Erziehung zur *Wahrheit* u. *Klarheit* in der G. Kein Verdunkeln, keine Warenfälschung, richtiges Gewicht. — Zum Verständnis vergleiche man auch den Geschäftsbericht einer Aktiengesellschaft mit dem einer G. Dort im kapitalist. System sehr häufig Geheimniskrämerei, hier im G.ssystem größtmögl. *Publizität* u. Offenkundigkeit. — Erziehung in der G. zu *Selbstverwaltung* u. *Selbstverantwortung,* zu größerem *selbständigem Denken* u. *Handeln,* zu Weitblick u. *Vorsorge für die Zukunft,* zur *Selbsthilfe,* anstatt zu Bettel u. Staatshilfe. — Erziehung in der G. zu einer sittl. hochstehenden *Verbrauchsgesinnung.* Erziehung zum *Wertgutgedanken.* Der G.er als Mitträger des genossenschaftl. Unternehmens hat kein Interesse am Verkauf von Schund u. Kitsch, wie es in der lediglich profit-orientierten Wirtschaft der Fall ist. Erziehung in der G. zur Einstellung *gegen das Zugabeunwesen.* Es wäre sinnlos, wenn der Konsumgenossenschafter sich selbst eine Zugabe machen wollte. — Erziehung zum Grundsatz der christl. *Nächstenliebe.* Nicht gegenseitiges Niederkonkurrieren, sondern gegenseitige Hilfe ist oberstes Prinzip der G. Solidarität ist Voraussetzung für jede G.

Der große erzieherische Wert ist es ja auch, der Geistliche zu allen Zeiten veranlaßt hat, sich des G.swesens anzunehmen.

Die Konsum-G. verwirklicht auch den Gedanken des «*gerechten Preises*» u. bewahrt vor Wucher u. monopolist. Preiswillkür. Durch ihr System der Rückvergütung nach dem Umsatz wird ja jedem das zurückerstattet, was er zuviel gegeben hat. Was *Thomas von Aquin* über den «gerechten Preis» gepredigt — der arme Textilarbeiter *K. Howarth* hat es verwirklicht (1844 in Rochdale).

In der Erziehung zur *Solidarität* steht die Konsum-G. andern G.sarten, z. B. der Produktiv-G. nach. Es ist einfacher, mit andern zusammen im selben Laden *einzukaufen,* als mit ihnen dauernd zusammen zu *arbeiten.*

Die Erziehung zum G.smenschen durch Kurse, Zeitschriften, Bücher, Vorträge, Lichtbilder, Filme usw. steht bisher weit zurück hinter der speziellen *Funktionärausbildung.* Sie ist vorerst die wichtigste u. geht der andern voraus. Gewaltige Aufgaben aber stehen der G.sbewegung bevor, wenn sie die Erziehung der G.smenschen, wie sie im G.ssystem bereits liegt, durch systemat. Arbeit unter der großen Masse der Mitglieder weiter fördern will. Bisher geschieht diese Arbeit in der Form der *Propaganda,* nur wenig durch systemat. Schulungsarbeit.

III. Die Ausbildung als Genossenschaftsfunktionär hat bereits groß begonnen. In Großbritannien, wo die G.sbewegung am stärksten ist, fanden 1928 allein 1700 Kurse für zusammen 45 000 Menschen statt (1914 564 Kurse für 22 000 Menschen).

Man kann diese Kurse einteilen in *allgemeine* u. *techn.* Kurse, sowie in zentrale, bezirkl. u. örtl. Kurse, die sich dann ebenfalls wieder in allgemeine u. techn. einteilen lassen.

Zu den allgemeinen Lehrkursen zählen vor allem die G.sschulen. Sie dauern in Deutschland bis zu einem halben Jahre, in Großbritannien bis zu 2 Jahren u. sind in Deutschland bes. stark entwickelt bei den landwirtschaftl. G.en u. den Konsum-G.en. Der Lehrplan weist volkswirtschaftl., betriebswirtschaftl. u. soziolog. Themen auf. Die Lehrmethode ist teils die der Vorlesung, teils die der Arbeitsschule.

Techn. Lehrkurse gibt es für fast alle Arten der G.sfunktionäre: für Vertrauensleute, Geschäftsführer, Aufsichtsratsmitglieder, Kontrolleure, Lagerhalter, Sekretäre, Revisoren usw.

Neben dem Unterrichtswesen, wozu auch bes. *Fernlehrkurse* zählen, dient ein umfangreiches *Schrifttum (Jahrbücher, Zeitschriften, G.sroman)* der Ausbildung als G.sfunktionär.

Von großem Bildungswert sind auch die *G.skongresse,* sodann die Studienreisen im In- u. Auslande. Der internationale *Erfahrungsaustausch,* der hier durch keine privatwirtschaftl. Interessen gehemmt wird, zeigt großen Bildungswert. Eine internationale G.sschule (geleitet von dem Leiter des genossenschaftl. Bildungswesens in Großbritannien, Prof. *Hall* M. A.) verstärkt diesen Erfahrungsaustausch.

Besondern Wert legen die G.en, bes. die Konsum-G.en, auf die Ausbildung der *Frauen* für die G.sarbeit. Die Anstellung besonderer Frauensekretärinnen, die Abhaltung von Frauenkursen sowie die Gründung von Frauengilden für diese Schulungs- u. Werbearbeit weisen darauf hin.

Die Gefahr, daß durch die dauernde Beschäftigung mit Waren u. Geld, mit Kaufen, Verkaufen u. Produzieren ein die Entwicklung des G.swesens schädigender, zu starker kommerzialer Einschlag

in die G.sbewegung kommt, muß durch das Bildungswesen auf das richtige Maß zurückgeführt werden. Die Tendenz zur Kommerzialisierung der G.sbewegung besteht, doch wird das starke Ethos in der G. letzten Endes immer wieder diese Tendenz korrigieren.

Schrifttum: R. Wartner, Das Bildungswesen der G. (1927, bisher einzige größere Schrift über das genossenschaftl. Bildungswesen in deutscher Sprache); H. J. Twigg, The Organisation and Extend of Co-operative Education (Manchester 1924); — Outline History of Co-operative Education (Manchester 1924); Holyoakes, Geschichte der Rochdaler Pioniere. Deutsch in neuer Bearbeitung von R. Schloesser (1928); R. Schloesser, Der deutsche Konsumverein in alter Zeit (1926); V. Totomianz, Internationales Handwörterbuch des G.swesens (1928); Th. Brauer, A. Grunz u. R. Schloesser, Die Konsum-G. als sittl. Kraft (1929). Zeitschriften: Vierteljahrshefte für G.swesen, hrsg. von Prof. Grünfeld (Halle, Universität); Konsumgenossenschaftl. Rundschau (Hamburg); Konsumgenossenschaftl. Praxis (Köln); Schweizer. Konsumverein (Basel); The Educator (Manchester). *R. Schloesser.*

Gesamtunterricht.

I. Begriff: Der G. sucht die starre Fächerung, den Stundenplan, zu lösen. Er erstrebt eine Stoffplangestaltung auf Grund kindl. Anregungen (freier G. — Gelegenheitsunterricht [s. d.], Erlebnisunterricht — in der Grundschule) oder Vereinheitlichung, Zusammenschau aus einer Idee. (G. in den oberen Jahrgängen der Volksschule, G. in den höheren Schulen, Berufsschulen usw.)

II. Geschichtliches: Die heute bes. starke Bewegung zum G. ist eng verknüpft mit allgem. geistigen Strömungen der Gegenwart — dem Willen zur Einheit, dem Willen zur tieferen Erfassung der Dinge, zur Wesensschau —; sie hat aber auch eine reiche Verwurzelung in der Vergangenheit. Der Weg zu engerer Verbindung der verschiedenen Unterrichtsfächer führt über *Ratke*, *Comenius* (Orbis pictus), *Pestalozzi*, *Fröbel* zu der psycholog. u. stoffordnenden Konzentration der *Herbartschen Schule* (konzentr. Kreise *Herbarts*, Kulturstufentheorie in der Stoffverteilung bei *Ziller*, *Rein*, *Dörpfeld*) u. von dort zu den Konzentrationsbestrebungen neuerer Pädagogen bzw. zum G. *O. Willmanns* Konzentrationsbegriff zeigt gegenüber dem früherer Jahrzehnte eine Erweiterung. Konzentration (s. d.) soll zum Prinzip des Unterrichts werden, das uns heißt, «hinarbeiten darauf, das in der Seele vereinzelt Dastehende zusammenzuführen, das Auseinanderfallende zu verknüpfen; ... Wege zu suchen zwischen verschiedenen Lehrgegenständen, die übergreifen von einer Disziplin zur andern, damit von jedem Punkte des Wissens aus Verbindungen mit andern hergestellt werden» (O. Willmann, Päd. Vorträge [1916] 117).

Hier haben wir deutl. Ansätze zu den Bestrebungen nach Zusammenschau, wie sie im G. der Gegenwart nach Form ringen. Dieser zeigt allerdings gegenüber allen früheren Vorschlägen zur Vereinheitlichung des Unterrichts einen neuen wesentl. Zug: *das Bemühen, die «kindl. Impulse» bei Stoffauswahl u. -anordnung auszuwerten, eine Harmonie zwischen «Kind u. Stoff» herzustellen.* Vgl. die Anfänge des G.s in der Hauslehrerschule B. Ottos!

III. Psycholog. Grundlagen: In dem Bemühen, Unterrichtsstoff u. -methode der kindl. Entwicklung anzupassen, liegt die tiefere Verwurzelung des G.s. Die Fortschritte auf kinderpsycholog. Gebiete haben seine Gestaltung stark beeinflußt.

Die auf Ganzheitlichkeit zielende Tendenz in der Psychologie gab auch der Kinderforschung neue Antriebe. Sie führte zu der Erkenntnis, daß auch die Kinderpsychologie ihren Blick richten müsse «auf das strukturelle Ganze, auf das Verhältnis des Kindes zu dem, was ihm Wirklichkeit bedeutet» (E. Spranger, Psychologie des Jugendalters [1924] 32). Sie betont, ohne die aus der kindl. Entwicklungsstruktur quellende «Dynamik» zu übersehen, daß das Kind auf jeder Stufe eine Ganzheit darstellt — biologisch u. psychisch —, eine zwar zeitlich bedingte Ganzheit, die aber doch ihren Eigenwert, ihre Eigengesetzlichkeit zeigt. Dieser Eigenart muß sich ein psychologisch begründeter Unterricht anpassen, nicht nur in der Stofferarbeitung, sondern auch in der Stoffauswahl u. -anordnung.

Ein streng gefächerter Unterricht mit einem einseitig aus der Blickrichtung Erwachsener entworfenen Stoffplan würde schwerlich der Gesamtheit der kindl. Funktionen Entfaltungsmöglichkeit geben, wohl aber ein Verfahren, bei dem Erleben u. kindl. Interesse bei der Gestaltung des Stoffplanes bestimmend sind. Von diesem psycholog. Gesichtspunkt aus verdient der G. nicht nur Beachtung für den Anfangsunterricht (s. d.) — hier begründet sich seine Notwendigkeit noch bes. durch die leichte Ermüdbarkeit der Schulneulinge, durch ihren starken Tätigkeitsdrang, ihre sprunghafte Aufmerksamkeit usw. —, sondern auch für spätere Jahrgänge der Volksschule u. für andere Schulgattungen.

IV. Gegenwärtiger Stand: 1. Grundschule: Der heutige G. der Unterstufe wächst als Arbeitsunterricht heraus aus der Erlebniswelt des Kindes (Angleichung an die Psyche des Schülers u. an sein Vorschulleben). Der Lehrstoff, der sonst in getrennten Fächern behandelt wurde, entwickelt sich organisch aus einem Anschauungsgebiet, sei es als Mittel des *Eindrucks*, des Hineindringens in eine Sache (Lesen, Rechnen), sei es als Mittel des *Ausdrucks* (Sprechen, Singen, Malen, Formen, Schreiben).

Der G. verfolgt ein doppeltes *Ziel:* Weckung u. Entwicklung der geistigen Kräfte (Selbsttätigkeit) u. Vermittlung des erforderl. Wissens.

Der G. auf der Unterstufe ist heute bereits durchweg theoretisch anerkannt u. praktisch erprobt; über seine *Dauer* herrschen noch geteilte Meinungen. Während viele ihn für das erste Schuljahr anerkennen, wünschen manche,

daß er 2 Jahre durchgeführt werde (P. van Helden), andere, daß er während der Grundschuljahre beibehalten werde (Leipziger Versuchsklassen, Münchener Versuchsschule). Der Preuß. MinErl. vom 24. VI. 1921 (U III A 1221) sagt: «Die Frage, wie lange der G. in der Grundschule auszudehnen ist, ist der Festsetzung der Einzellehrpläne überlassen.... Auf jeden Fall hat indes die Vorschrift, sofern nicht aus den in den Richtlinien angedeuteten zwingenden Gründen von ihrer Durchführung überhaupt abgesehen werden muß, für das volle erste Schulhalbjahr (das Sommerhalbjahr) zu gelten.»

2. Obere Jahrgänge: Der G. auf der Oberstufe bzw. Mittelstufe der Volksschule ist heute noch ein hartumstrittenes Problem. Manches Jahr wird notwendig sein, ihn auf seine Durchführbarkeit zu prüfen. Aus der in den letzten Jahren erschienenen Literatur über den G. erkennt man verschiedene Strömungen. Einig sind freilich alle in der Ablehnung des reinen Fächerunterrichts, der an die Konzentrationskraft der Schüler sehr große Anforderungen stellt u. häufig zu wenig Verbindung mit dem prakt. Leben hat.

Der «*Epochalunterricht*» verlangt, daß ein Lehrgegenstand so lange behandelt werde, bis er zu einem gewissen Abschluß gebracht worden ist, ca. 6—8 Wochen mit 2 Tagesstunden; die übrigen Stunden werden planmäßig erteilt (Waldorfschule R. Steiners in Stuttgart).

Eine andere Richtung will «*Sachfächergruppen*» schaffen: eine sprachl.-geschichtl. Gruppe, eine künstler.-techn. u. ä. (R. Seyfert, G. Klemm). Der «*ungefächerte Leitunterricht*» versucht, unter Führung eines jährlich wechselnden Faches zu ganzheitl. Kulturbetrachtung zu führen (Reformvorschläge H. Ohms). Noch größere Zusammenhänge erstreben die Reformer, die sich bemühen, den Jahresstoff in «*Lebenskreise*» aufzulösen, aus denen die Lehrgebiete als organ. Einheit herauswachsen sollen (Saarbrückener Mittelsch.: J. Niemann, G. Lichey). Am strengsten sucht der «*geschlossene Unterricht jenseits der Fächerung*» die Zusammenschau durchzuführen. Der Jahresstoff, der hier durch einen übergeordneten Gedanken verbunden ist, zerfällt in kleinere Kreise, ist aber selbst der Teil eines geschlossenen 8jähr. G.s (F. Seitz, W. Albert).

V. Grenzen: Ob u. wieweit ein G. sich in der Mittel- u. Oberstufe der Volksschule u. in den Klassen der Berufsschulen u. der höh. Schulen — Ansätze zeigen sich auch hier durch die stärkere Betonung des deutschkundl. Unterrichts (Deutsche Oberschule, Aufbauschule) — durchführen lassen wird, muß die Zukunft lehren. Besorgte Schulmänner glauben, vor dem G. in den oberen Jahrgängen warnen zu müssen, weil sie meinen, daß mit der Auflösung der festgefügten Fächerordnung «die Eigenart der Fachstoffe, die Struktur der Fächer» gefährdet werde u. der Übung kein Raum mehr bleibe (E. Heywang, Gaudig, Kerschensteiner).

Ein G. jenseits *jeder* Fächerung wird sich im allgemeinen sehr schwer durchführen lassen; eine größere Vereinheitlichung u. Zusammenschau wäre aber aus psycholog., didakt. u. päd. Gründen dringend zu erstreben. Nächste Aufgabe müßte es sein, an zahlreichen prakt. Versuchen zu erproben, ob auf diesem Wege eine Harmonie zwischen Stoff, Methode u. kindl. Entwicklungsphase auf den verschiedenen Stufen, in den verschiedenen Schulgattungen, herbeizuführen ist, u. ob es möglich ist, bei kindgemäßer Gestaltung, wie ihn der G. wünscht, auch den geforderten Wissensstoff den Schülern zum geistigen Eigentum werden zu lassen. Eine Gefahr muß im G. unter allen Umständen vermieden werden, die Gefahr, daß er zu uferlosem Gerede u. planlosem Umhertasten in den verschiedenen Stoffgebieten u. Fächern führt. Zielstrebigkeit darf auch ihm nicht fehlen.

An den *Lehrer* stellt der G. bedeutend höhere Forderungen als die gefächerte Schularbeit. Er verlangt vertieftes Wissen, weiten Blick u. Fähigkeit zu großzügiger Zusammenschau.

VI. In Österreich wurde der G. schon in der Vorkriegszeit durch die Schriften *Kolars, Battistas, Pöschls* u. a. u. durch die Pflege dieses Gedankens an der Übungsschule des Wiener Pädagogiums vorbereitet. Der Versuchslehrplan für die Volksschulen von 1920 erweitert den G dahin, daß das Lehrgut nicht wie bisher nach Unterrichtsgegenständen getrennt u. in einzelnen streng einzuhaltenden Stunden, sondern in seinem natürl. Zusammenhang an den Schüler heranzubringen ist, u. daß sich der Übergang von einem Lehrgebiet zum andern nach sachl. u. psycholog. Notwendigkeiten zu vollziehen hat. Der G. wurde auf die 5 ersten Schulstufen der Volksschule ausgedehnt. Der definitive Lehrplan von 1926 schränkte auf Grund der Erfahrungen den G. auf die 1.—3. Schulstufe ein u. verlangte bereits auf der 3. Schulstufe die Vorbereitung der Fächerung u. für die 4. ihre Durchführung. Auch ermöglicht dieser Lehrplan schon auf den ersten Schulstufen, ohne auf den natürl. Zusammenhang der Lehrstoffe zu verzichten, bei der Aneignung u. Übung namentl. der Lehrstoffe im Schreiben, Lesen u. Rechnen die Einhaltung eines angemessenen Stufenganges. Die Lehrerschaft ist verpflichtet, damit der G. sich nicht zu einem Gelegenheitsunterricht verflüchtigt, die Aufteilung des Lehrstoffes in der Bezirkslehrerkonferenz u. in der Lehrerkonferenz jeder einzelnen Schule vorzunehmen u. in einer Lehrstoffverteilung festzuhalten.

Schrifttum: Gesamtunterricht im 1. u. 2. Schuljahr, hrsg. von Mitgliedern der Method. Abteilung des Leipziger Lehrervereins (6 1928); G. Kerschensteiner, Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule, in: Grundfragen der Schulorganisation (5 1927);

A. Ebert, R. Heite u. H. J. Schumacher, Bei den Kleinen (1926); O. Erler, Arbeitspläne für den G. in der Arbeitsschule (3 H.e, 1923/24); M. F. Eisenlohr, Das 1. Schuljahr (1926, kath.); P. van Helden, Das 2. Schuljahr (1926, kath.); H. Brückl, G. (Sondernummer der Ztschr.: «Die Scholle», Nov. 1926), «in der Münchener Versuchsschule erarb.»; W. Reichart, Der G. im 1. Schuljahr ([3]1929); K. Eckhardt u. St. Konetzki, Grundschularbeit (1928); Fr. Rittelmeyer, Vom Lebenswerk R. Steiners ([3]1921); R. Seyfert, Die Arbeitskunde ([9]1922); H. Ohms, Lehrplan der Kultur- u. Gemeinschaftsschule. Ein naturgemäßer Weg zum Erarbeiten der Gegenwartskultur im ungefächerten Leitunterricht (1923); F. J. Niemann u. G. Lichey, Arbeitsplan u. Arbeitsweise der Saarbrücker Mittelschulen (1921); F. Seitz, Wendung des Unterrichts (1927); W. Albert, Grundlegung des G.s (1928, vorerst umfassendstes Werk); K. Linke, G. u. Deutschunterricht vom 1. bis 8. Schuljahr (1927); M. Spielhagen, G. in der 1klass. Landschule im 1. u. 2. Schuljahr ([2]1927); — G. in der Arbeitsgemeinschaft einer 1klass. Landschule vom 3. bis 8. Schuljahr (1927); — Von der Lernschulklasse zur freitätigen Arbeitsgemeinschaft (1928); H. Kolar, Das 1. Schuljahr in Wochenbildern ([2]1914); J. F. Pöschl, Das 2. Schuljahr ([2]1916); L. Battista, Großstadtheimat ([2]1921); s. auch Schrifttum zu Art. Österreich (Volksschule, ihr Lehrplan). I.—V. *J. Rieffert.* VI. *L. Battista.*

Geschichte der Erziehung u. Erziehungswissenschaft.

[G. = Geschichte, E. = Erziehung.]

A. Historische Pädagogik. I. Entwicklung: Die G. der E. u. E.swissenschaft wird nach Auffassung vieler E.shistoriker als Teil der Kulturgeschichte betrachtet. In diesem Sinne hat sie mit jener methodisch die für sie erschlossenen Quellen wie den genet. Gesichtspunkt der Forschung u. Darstellung gemeinsam. Ihr besonderer *Gegenstand* sind die E.statsachen der Vergangenheit u. Gegenwart, die als Tatsachen der G. in ihrem Zusammenhange mit dem größeren Ganzen der Kultur erfaßt werden. Als Wissenschaft unter dem Einfluß romant. u. Hegelschen Denkens eigentlich erst im 19. Jahrh. systematisch in Angriff genommen, machte die G. der E. u. E.swissenschaft Wandlungen mit, die jene in ihren method. Voraussetzungen u. Zielsetzungen erfuhr. Die älteren Versuche, z. B. von *A. H. Niemeyer, Fr. H. Ch. Schwarz, K. v. Raumer, K. A. Schmid,* haben den Charakter einer histor. Tatsachenwissenschaft. Unter dem Einfluß der histor. Betrachtungsweise zu Anfang des 19. Jahrh.s versuchte Fr. H. Ch. Schwarz in genet. Auffassung u. universal-histor. Beleuchtung der E.sgeschichte wenigstens der Idee nach sowohl eine Darstellung der E.sideen wie den Aufweis ihrer Entwicklung im Ganzen der Lebenszusammenhänge von Familie, Staat, Religion, Sitte, Volk, Menschheit. Die histor. Erkenntnis, die bei ihm doch nicht eines individualist., an Persönlichkeiten orientierten Einschlags entbehrt, soll zudem die Aufgaben der Gegenwart aus dem vollen Verständnis der Leistungen der Vergangenheit begreiflich machen. — Einer historisch-päd. «Biographik», in einem kulturgeschichtlich vertiefteren Sinne verstanden, maß in neuerer Zeit namentlich für die Schulgeschichte *J. Ziehen* (s. d.) Bedeutung bei. — Einen umfassenderen Charakter in Aufgabe u. Methode nahm die G. der E. u. E.swissenschaft unter dem Einfluß der geisteswissenschaftl. Betrachtungsweise von *W. Dilthey* (s. d.) u. dessen Schüler *A. Heubaum* an, der die E.statsachen theoret. wie prakt. Art aus ganzheitl., umfassenden Lebenszusammenhängen u. Kulturgebieten einer bestimmten Zeit, den wissenschaftl., weltanschaulich-religiösen, sozialen, wirtschaftl., polit. Bewegungen zu «verstehen» sucht. Die G. der E. wurde damit neben der G. der E.swissenschaft als integrierender Bestandteil der histor. Pädagogik selbstverständlich. Ihre Verbindung strebten auch *F. Paulsen, R. Lehmann, Th. Ziegler* u. a. in ihren histor.-päd. Darstellungen an. — Unter dem Einfluß der neueren soziolog. u. geistesgeschichtl. Fragestellung ist auch mehr der soziolog. Gesichtspunkt in besonderer Weise vor allem durch *P. Barth* (s. d.) betont worden. — Soziologisch bestimmt sind auch die erziehungsgeschichtl. Versuche von *E. Krieck* (s. d.). Beeinflußt durch die vergleichende, soziolog.-typolog. Geschichtsbetrachtung *M. Webers,* sieht er in der Darstellung der typenzüchtenden Funktionen der Lebensformen die Aufgabe der histor. Pädagogik. Unter andern Voraussetzungen hatte schon *O. Willmann* (s. d.) E. u. Bildung im Ganzen des sozialen Erneuerungsprozesses, d. h. in der geschichtl. Lebensbewegung, aufgesucht. Für ihn besteht eine enge Verwandtschaft zwischen der sozialen u. der histor. Betrachtungsweise. So entwickelt Willmann im Zusammenhang mit der systemat. Didaktik typ. Entwicklungsformen des Bildungswesens. Nur die Verbindung der histor. mit der rationalen Ansicht kann nach ihm dem Bildungsproblem, in der Tiefe seiner Idee wie im Reichtum seiner histor. Entfaltung, gerecht werden. In Übereinstimmung mit diesem Grundgedanken ist nach *H. Leser* histor. Pädagogik mehr eine G. des «päd. Problems», der päd. Ideen, die geschichtsphilosophisch als die eigentlich treibenden Faktoren der Kulturwirklichkeit u. ihrer Entfaltung angesehen werden.

II. Grundsätzliches: 1. Die G. der E. u. E.swissenschaft wird ihrem Gegenstande, insoweit er ein *geschichtl.* ist, nur in einer geistes- u. kulturgeschichtl. Fragestellung gerecht werden können. Die eine Zeit beherrschenden Bildungsideen, wie sie in päd. Theorie u. Praxis zum Ausdruck kommen, müssen aus der Gesamtheit der Kulturwirklichkeit u. ihrer Entwicklung historisch einleuchtend gemacht werden. Unerläßlich wird damit auch der soziolog. Gesichtspunkt. Gleichwohl muß sich eine G. der E. u. E.swissenschaft über den rein kultur- u. geistesgeschichtl. wie rein *soziolog.* Gesichtspunkt erheben, wenn ihre method. Eigenart als integrierender Bestandteil einer selbständigen E.swissenschaft gesichert werden soll. Die Erforschung u. Darstellung von E.statsachen in rein histor. oder soziolog. Betrachtung kennzeichnet noch nicht diese method. Eigenart u. den der G. der E. u. E.swissenschaft eigenen Gesichtspunkt. E.statsachen haben unbeschadet ihrer *histor.* Tatsächlichkeit auch ihre *prinzipielle,* eben ihre *päd.* Seite. Daher sind sie einer dop-

pelten Fragestellung zugänglich, der Frage nach ihrer Tatsächlichkeit, die mit den Mitteln der histor. Methode in der geschichtl. Erkenntnis erwiesen wird, wie der Frage nach ihrem päd. Wert, der nach Prinzipien eines systemat. Bildungs- u. E.sbegriffs in seiner Berechtigung zu entscheiden ist. In die wissenschaftl. Struktur der histor.-päd. Darstellung muß daher das Zeitgeschichtliche der Tatsache wie das Überzeitliche des päd. Geltungsentscheides miteingehen. In diesem Sinne wird die G. der E. u. E.swissenschaft als integrierender Bestandteil der E.swissenschaft notwendig Problem-G. sein u. mit der systemat. E.swissenschaft in einem innern Zusammenhang stehen müssen. In dieser problemgeschichtl. Aufgabe wird zugleich die einseitige historist. Fragestellung wie ein der G. abholder päd. Rationalismus überwunden. Das histor. Prinzip muß sich als Wegweiser zum echten Idealismus *(Willmann)* erweisen, wie umgekehrt das päd. Prinzip die histor. Tatsache in ihrem gedankl. Gehalt fruchtbar macht für die Befestigung u. den weiteren Fortschritt päd. Systematik im Rahmen einer selbständigen E.swissenschaft. Letztlich beruht darin der Wert der G. der E. u. der E.swissenschaft auch in Hinsicht der Aufgaben, die die jeweilige Gegenwart in der päd. Theorie u. Praxis stellt. Solchen Gegenwartsaufgaben wird weder ein traditionalist. Beharren beim Vergangenen u. ein Anwenden des Alten, noch eine alles Vergangene verschmähende Reformkonstruktion gerecht, sondern die Weiterführung des Gegebenen in Richtung eines ideengültigen, aus der Vergangenheit kritisch belehrten u. bereicherten päd. Denkens.

2. Aus dem Gesagten ergibt sich der enge u. unaufhebbare Zusammenhang zwischen der *histor.* u. der *systemat.* E.swissenschaft. Dieser ist zunächst durch den Gegenstand (Materialobjekt) beider Disziplinen gefordert. Die histor. Pädagogik erweitert in glückl. Weise über den engen Kreis der in der unmittelbaren E.s- u. Unterrichtsarbeit selbsterlebbaren Erfahrung hinaus den Umfang des Tatsachenmaterials u. sichert so dem päd.-systemat. Denken in der Fragestellung durch den Ausgang von einem größeren Reichtum gesicherter Tatsachen größere Fruchtbarkeit. Hierin liegt die Bedeutung vor allem der E.sgeschichte für die systemat. Pädagogik. Die systemat. E.swissenschaft erhält ferner in der Auseinandersetzung mit E.slehren der Vergangenheit Bestätigung eigener Auffassung, fruchtbare Hinweise, Anregungen zu neuen Problemstellungen u. damit inhaltl. Bereicherung des gesamten päd. Erkenntnisbestandes.

Auch in Hinsicht des besondern Gesichtspunktes (Formalobjekt) gehören histor. u. systemat. Pädagogik zusammen. Die histor. Pädagogik setzt notwendig systemat. Gesichtspunkte voraus, die das Kriterium des in der G. päd. Bedeutsamen an die Hand geben. Ob in den Wandlungen päd. Erscheinungen Fortschritt oder Rückschritt, Verarmung oder Bereicherung weiterführender Entwicklung liegen, ist bei bloßer Tatsachenbetrachtung nicht zu entscheiden. Die Tatsachen müssen vielmehr nach prinzipiellen Gesichtspunkten, die die päd. Systematik bietet, bewertet werden, damit bei dem Reichtum wechselnder geschichtl. Formen der bleibende Gehalt echten E.sdenkens erschlossen werden kann. Nur so finden sich histor. u. systemat. E.swissenschaft in der prakt. Aufgabe zusammen; durch bewährte E.sweisheit der Vergangenheit in der päd. Arbeit der Gegenwart eine weiter- u. höherführende Entwicklung der Zukunft vorzubereiten u. zu sichern. Darin liegt auch begründet, daß die histor.-päd. Untersuchungen bei fortschreitender Entwicklung systemat. E.swissenschaft immer wieder in Angriff genommen werden müssen u. auch fruchtbar immer erneut durchgeführt werden können.

Schrifttum: J. Ziehen, Zur schulgeschichtl. Forschung, in: Blätter für höh. Schulwesen, Jhrg. 26, Nr. 1; W. Dilthey, Der Aufbau der geschichtl. Welt in den Geisteswissenschaften, in: Ges. Schriften Bd. 7 (1927); — Studien zur Grundlegung der Geisteswissenschaften, ebd. Bd. 5 (1924); R. Lehmann, Die Prinzipien der E.sgeschichte, in: Die Geisteswissenschaften, Bd. 1, H. 4/5 (1913); P. Barth, Die G. der E. in soziolog. u. geistesgeschichtl. Beleuchtung (5–6 1925); E. Krieck, Bildungssysteme der Kulturvölker (1927); — Philosophie der E. (2 1925); — Menschenformung (1925); O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre (5 1923); H. Leser, Das päd. Problem in der Geistes-G. der Neuzeit, Bd. 1 (1925), Bd. 2 (1928).

Hist.-päd. Unternehmungen u. Veröffentlichungen: Den hist.-päd. Interessen des 19. Jahrh.s wurde durch *K. Kehrbach* in der «Gesellschaft für deutsche E.s- u. Schulgeschichte» (s. Art. Gesellschaften, päd.) ein wissenschaftlich organisierter Mittelpunkt gegeben. Sie erwarb sich durch Herausgabe der «*Monumenta Germaniae Paedagogica*» (bis jetzt 59 Bde), der «*Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche E.s- u. Schulgeschichte*» (1891 ff., seit 1911 als «*Ztschr. für G. der E. u. des Unterrichts*» weitergeführt u. in ihrem Aufgabenkreis über die deutschen Verhältnisse hinaus glücklich erweitert) u. der jährl. Literaturübersichten in den beigegebenen «*Hist.-päd. Literaturberichten*» große Verdienste. — Neben diesen Unternehmungen, die sich durch das Bestreben nach textkrit. Zuverlässigkeit auszeichnen, sind Sammlungen von Ausgaben u. Textabdrucke zu nennen, die vorwiegend für den Schulgebrauch bearbeitet sind: Bibliothek päd. Klassiker. Eine Sammlung der bedeutendsten päd. Schriften aus älterer u. neuerer Zeit, neu hrsg. von *Fr. Mann* (Bd. 1—44: 1869—1929); Päd. Klassiker. Auswahl der besten päd. Schriftsteller aller Zeiten u. Völker, hrsg. von *G. A. Lindner* (Bd. 1—18: 1876—1918); Päd. Bibliothek, eine Sammlung der wichtigsten päd. Schriften älterer u. neuerer Zeit, hrsg. von *K. Richter* (Bd. 1—17: 1869—1927); *F. G. B. Greßlers* Klassiker der Pädagogik, eine Sammlung der hervorragendsten päd. Werke älterer u. neuerer Zeit, begr.

von *G. Fröhlich,* hrsg. von *H. Zimmer* (Bd. 1—31: 1887—1914); Neudrucke päd. Schriften, hrsg. von *A. Richter* (Bd. 1—18: 1890—1921); Textabdrucke: Sammlung selten gewordener päd. Schriften früherer Zeiten, hrsg. von *A. Israel* u. *J. Müller* (H. 1 bis 13: 1879—1903); Bibliothek der kath. Pädagogik, hrsg. von *Fr. X. Kunz* (Bd. 1—18: 1888 bis 1916); Sammlung der bedeutendsten päd. Schriften aus alter u. neuer Zeit, hrsg. von *J. Gansen, A. Keller* u. *B. Schulz,* neu hrsg. von *Fr. Cramer* (Bd. 1—44: 1888—1927).

Einführung in Leben u. Schrifttum: *Schrödels* Päd. Klassiker, begr. von *E. Friedrich* u. *H. Gehrig* (Bd. 1—29: 1900—1928); Schriftenverzeichnis der genannten Ausgaben in: W. Moog, G. der Pädagogik II (1928); Kompendienartige, ältere, histor. Darstellungen s. das Schrifttum in jedem besseren Handbuch der G. der Pädagogik (Ziegler, Moog). *Forschungen zur G. der Philosophie u. der Pädagogik,* hrsg. von A. Schneider u. W. Kahl (1925 ff.); *Kath. Pädagogen,* Beiträge zur G. der Pädagogik, hrsg. von J. Schröteler (1929 f.); *Päd. Forschungen u. Fragen,* N. F., hrsg. von R. Stölzle (1916 f.), in F. Mann's Päd. Magazin, mit zahlreichen erziehungsgeschichtl. Arbeiten). *H. Brunnengräber.*

B. Als Unterrichtsfach: Wenn im Vorausgehenden die G. der E. u. E.swissenschaft als ein integrierender Teil der Pädagogik aufgezeigt wurde, so ist sie damit auch als ein wesentl. u. wichtiger Bestandteil eines geordneten erziehungswissenschaftl. Studiums erwiesen. Die histor.-genet. Betrachtungsweise als method. Prinzip ist bei Behandlung päd. Fragen verschiedenster Art sehr wohl angebracht. Sie führt meistens am besten in die Problematik ein u. trägt zum Verständnis des Gewordenen, des Seienden u. Werdenden wesentlich bei. Darüber hinaus ist aber eine eigene zusammenfassende Behandlung notwendig, wie sie auch in allen Ausbildungsstätten für Lehrer u. Erzieher, angefangen vom Kindergärtnerinnenseminar bis zu Lehrerseminaren u. Hochschulen, immer gepflegt wurde. Vgl. hierzu E. Roloff, Lexikon der Pädagogik, Bd. 3, Sp. 1055—1061. Allgem. Richtlinien, wie sie früher bestanden, gibt es in diesem Sinne heute nicht.

1. Materialiter versuchen heute die einzelnen Ausbildungsstätten innerhalb eines größeren Rahmens der histor. Pädagogik überhaupt bes. mit den päd. Ideen, prakt. Erziehungsleistungen, Einrichtungen, Maßnahmen, Gesetzen u. Verordnungen, bedeutenden Vertretern der päd. Theorie u. Praxis vertraut zu machen, die sich auf das päd. Gebiet, für das sie ihre Hörer vorbereiten, erstrecken oder damit in engerem Zusammenhang stehen. Eine rein wissenschaftl. Behandlung der G. der E. u. E.swissenschaft u. eine tiefere Einführung in die Forschung selbst ist Aufgabe der *Universitäten* u. *Hochschulen.* An *Päd. Akademien* scheint die Zeit zu beschränkt; das Studium steht bereits wieder, wenn auch nicht ausschließlich, im Dienste des künftigen prakt. Berufs.

Hier u. überall, wo die prakt. Berufsausbildung im Vordergrund steht, sind Altertum u. Mittelalter nur soweit zu behandeln, wie sich dort wesentl. Bestandteile päd. Theorie u. Praxis finden, die für die spätere Entwicklung von ausschlaggebender Bedeutung wurden, u. auf denen die Folgezeit weiter gebaut hat. «Es muß das Bleibende, Echte, Wurzelhafte, das die Last der G. getragen u. sich im Umtriebe der Bestrebungen bewährt hat, von dem unterschieden werden, was die Zeitströmungen angeschwemmt u. wieder fortgeführt haben.» Man muß Stamm- u. Nebenschößlinge zu unterscheiden wissen u. im Stammbaum die Grundzüge der Sache erkennen, die zugleich die Richtlinien für die Fortentwicklung zu bilden haben (O. Willmann). Neben dem päd. Schrifttum einer Zeit sind vor allem aber auch E.ssitten u. ähnliches zur Ergänzung heranzuziehen. Über die Grenzen der engen Heimat hinaus wird die G. der E. u. E.swissenschaft auch die Entwicklung der Dinge anderer deutscher Länder, ja die Behandlung Europas u. anderer Kontinente vor allem in ihren gegenseitigen Beziehungen *(vergleichende E.swissenschaft)* u. Einflüssen nicht unberücksichtigt lassen dürfen *(Geographie* u. *Kartographie der Päd.).*

2. Formaliter ist man davon abgekommen, leitfaden- u. gedächtnismäßig bes. das biographiebetonende Wissen oft rein äußerl. u. nebensächl. Dinge anzustreben. Vielmehr ist darauf zu achten, aus der *Gesamthaltung einer Zeit* heraus die päd. Strömungen u. Tatsachen so zu erklären u. verständlich zu machen, daß das Dargebotene das Wirken u. Werden nicht nur in seinen tiefsten Zusammenhängen klarlegt u. der gegenwärtige Stand der E. u. E.swissenschaft als ein Produkt geschichtl. Entwicklung begreiflich wird, sondern vor allem auch einen fruchtbaren Zuwachs zu den päd. Fragen systemat. Art überhaupt bildet. Am zweckmäßigsten ist hier das Vordringen zu den Quellen selbst u. das Lesen, Durcharbeiten u. Besprechen erziehungsprakt. u. -theoret. Werke bedeutender Frauen u. Männer in Seminarübungen oder Arbeitsgemeinschaften. Hier sieht der päd. Nachwuchs wohl am besten, daß im Alten sehr viel Gutes steckt, nichts Neues ganz neu u. nicht alles Neue ohne weiteres gut ist. Methodisch ist bes. darauf zu achten, daß das Dargebotene nicht allzusehr unter der chronolog. Reihenfolge leidet. Gelegentlich, spätestens bei der Wiederholung, sind Einzelprobleme in Entwicklungslinien oder Querschnitten zusammenhängend durch die Jahrh.e hindurch zu verfolgen.

3. Entspricht die geschichtlich-genet. Behandlungsweise der Dinge vor allem der christl.-kath. Weltanschauung, so ist doch auch eine ganze Reihe Nebenerfolge nicht zu vergessen. Weil «andere erziehen u. bilden wollen» zuerst

ein «Selbst-Mensch-Gewordensein» verlangt, ist es wohl angebracht, aus dem Leben u. Schaffen hervorragender Pädagogen u. Pädagogiker alles Edle u. Bewundernswerte hervorzuheben, das die Jugend mit hoher Auffassung von ihrem künftigen Beruf erfüllen kann u. im Beschluß bestärken muß, sich selbstlos u. beharrlich in den Dienst der Jugend zu stellen (vgl. Art. Biographie). — Pädagogen u. Pädagogiker sollten es nicht unterlassen, die Erfahrungen der Jahrh.e zu nutzen, ihren Gesichtskreis nicht nur örtlich, sondern auch zeitlich zu weiten u. die mannigfach erfolgenden Anregungen auszuwerten. Bei aller Achtung u. objektiven Würdigung päd. geschichtl. Tatsachen u. Probleme andersgerichteter Weltanschauungen wird sich bes. an konfessionellen Anstalten oft Gelegenheit bieten, die unzweifelhaft bestehenden Leistungen kath. Pädagogik auf den verschiedensten Gebieten zu würdigen u. für eine auf christl.-kath. Weltanschauung fundierte E.swissenschaft u. E. zu begeistern, um so mehr, als diese in den allgem. Werken oft gar zu kurz behandelt werden.

Schrifttum: E. Schwanbeck, Gedanken zur Behandlung der G. der Pädagogik, in: Päd. Zentralblatt, Jhrg. 6, H. 1 (1926), S. 13—25; A. Wolff, Über Sinn u. Wert der E.s-G., in: Die deutsche Schule, Jhrg. 33, H. 1, S. 1—10, H. 2, S. 65—73. Außer den größeren Gesamtdarstellungen der G. der Pädagogik (s. folgenden Abschnitt) sind an spezif. *Lern-* u. *Lehrbüchern* neben den älteren von J. Kehrein, L. Kellner, F. Volkmer, F. Dittes, K. Heilmann, F. Leutz, J. Lukas, J. Ernst, M. Kappes, H. Baumgartner, J. Heigenmooser-Bock, F. Bartholome u. H. Schiller an neueren zu nennen: H. Hadlich, Entwicklungs-G. des Bildungswesens. Hilfsbuch für die G. der Pädagogik, zunächst für Oberlyzeen u. ähnl. Anstalten (1914); W. Nicolay, G. der Pädagogik, zunächst für Oberlyzeen (1915); G. Luneburg, Grundriß der päd. Psychologie u. der G. der Pädagogik für Frauenschulen u. zum Selbstunterricht (1912); W. Ostermann, G. der Pädagogik ([3]1915); R. Wickert, G. der Pädagogik ([4]1929); W. Toischer u. A. Herget, G. der Pädagogik (1922); *Quellen:* H. Hadlich, Quellenhefte zur G. der Pädagogik, zunächst für Oberlyzeen u. ähnl. Anstalten (4 H., 1913); K. Kretschmer, Lesebuch zur G. der Pädagogik ([3]1916); A. Schiel, Tabelle zur G. der Pädagogik nebst einem Abriß der G. des höheren Schulwesens ([2]1914); K. Heilmann, Tabelle zur G. der Pädagogik ([7]1921); R. Borch, Bilderatlas zur G. der Pädagogik (1920). *J. Spieler.*

C. Summarische Zusammenfassung wesentl. Ergebnisse erziehungsgeschichtl. Forschung der Gegenwart: Es ist aufzuzeigen, wie die Gegenwart heute Perioden der E.s-G. oder einzelne Pädagogen u. Pädagogiker zu sehen sich anschickt, wie päd. Ideen, Leistungen u. Strömungen aus neuen Betrachtungsweisen neues Licht erhielten, Lücken u. damit zugleich neue Aufgaben aufzuzeigen u. dem Nachschlagenden eine erste Orientierung über ganze Perioden u. ihre bedeutendsten Vertreter zu ermöglichen. Für ein ausführl., vollständiges Literaturverzeichnis über die Behandlung der histor. Pädagogik, über die Gesamtdarstellungen, Darstellungen einzelner Perioden, einzelner Pädagogen u. Pädagogiker in Buchform, Dissertationen (auch ungedruckte), Universitätsschriften u. -reden, Zeitschriften u. Zeitungen sei verwiesen auf J. Spieler, Bibliographie zur G. der Pädagogik (Personennamen) (i. V.). Hier kann nur jeweils das eine oder andere, das den Leser weiterzuführen vermag, genannt werden.

An *großen, zusammenfassenden Werken* über die Geschichte der E. u. E.swissenschaft sind zu nennen: Außer den bekannten u. bewährten Werken wie die von A. H. Niemeyer, K. v. Raumer, F. H. Ch. Schwarz, L. Kellner, F. Dittes, K. Schmidt, A. Stöckl, K. A. Schmid, O. Willmann, Th. Ziegler, W. Toischer, P. Barth, J. Kehrein: C. Krieg, Lehrbuch der Pädagogik. I: G. u. System ([5]1923, hrsg. von G. Grunwald); J. Göttler, G. der Pädagogik in Grundlinien für Vorlesungen ([2]1923); A. Messer, G. der Pädagogik (3 Tle., 1925); J. Ziehen, G. der Pädagogik (1922); A. Funke, Grundzüge der G. der Pädagogik ([11]1927); H. Weimer, G. der Pädagogik ([6]1928); O. Bournot, Große Erzieher zweier Jahrtausende (1927); E. Krieck, Bildungssysteme der Kulturvölker (1927); S. Behn, Allgem. G. der Pädagogik in problementwickelnder Darstellung (1928); H. Stoeckert, Der Wandel der Bildungsidee von Platon bis in die neuzeitl. Schulreform (1928); H. Leser, Das päd. Problem in der Geistes-G. der Neuzeit (2 Bde., 1925/28). Über die histor. Darstellungen einzelner Fragen, Schulgattungen, -formen usw. s. jeweils die entsprechenden Artikel. *J. Spieler.*

I. Die Griechen u. Römer: Zahlreiche Literatur der beiden letzten Dezennien will die päd. Praxis u. Theorie der Antike für die Gegenwart nutzen. Im Vordergrund steht das E.s- u. Bildungsideal, das erst faßbar wird, wenn ein Volk eine bestimmte Kulturhöhe erreicht hat. 1. Bei den Griechen ist das im homer. Zeitalter der Fall. Das ritterl. E.sideal des griech. Mittelalters war ganz vom Leben bestimmt. Unter Ausschluß aller höheren Bildung wurde der Edelknabe zu kriegerischer u. staatl. Tüchtigkeit erzogen. Dieses Lebensideal hat in Griechenland unter der Vorherrschaft Homers lange geherrscht, in Sparta in der Form rein kriegerischer E., in Athen in dem Sinne, daß der Vollbürger im Kriege wie bei allen Staatsgeschäften seinen Mann stellt, wie dies noch Thukydides dem Perikles in seiner Weiherede auf die Gefallenen in den Mund legt. Mit dem Fortschreiten der Kultur u. mit dem Anwachsen der staatl. Aufgaben nach dem siegreichen Ausgang der Perserkriege erwies sich eine besondere Ausbildung für die polit. Ertüchtigung als notwendig, die von den *Sophisten*, den Neubegründern einer theoret. Pädagogik, übernommen u. von den älteren *(Protagoras, Prodikos, Hippias)* auf sittl. Basis ausgeführt wurde. Wenn auch *Pythagoras* (ca. 580—500), der Emissär einer polit. Expansion, als der erste für uns faßbare Begründer einer theoret. Pädagogik zu gelten hat, der seine Anhänger durch ethisch-religiöse E.smittel zu Trägern einer großen polit. Bewegung heranbilden wollte, so sind wir einmal über die Einzelheiten nicht genügend orientiert — O. Will-

manns «Pythagor. E.sweisheit» enthält zu viel Neupythagoreisches —, sodann hat Pythagoras nicht auf so weite Kreise eingewirkt wie die Sophisten. Das Ideal ist in der Sophistik immer noch der tüchtige Staatsbürger, der seinen individuellen u. sozialen Aufgaben allseits mit Erfolg gerecht wird. Dieses Ziel ließ sich nur durch Vermittlung höherer, schließlich wissenschaftl. Bildung erreichen, was zur Folge hatte, daß dieses Bildungsideal nicht mehr dem ganzen Volke, sondern nur noch gewissen Schichten zugänglich war. Noch wichtiger ist eine andere Wendung, die bei *Sokrates* (469—399), trotz seiner vielfachen Anknüpfung an die Sophisten, deutlich hervortritt. Nicht mehr *die* Frage steht im Vordergrund, wie der junge Mensch zu einem tüchtigen Staatsbürger erzogen, sondern die umfassendere, wie der Mensch eine freie, sittl. Persönlichkeit wird. Diese sittl. Persönlichkeit, die sich freilich, da der Mensch ein animal sociale ist, großenteils im Staatsganzen auswirkt, ist das Lebensideal, das durch Ausbildung des besten Teiles in uns, unseres wahren innern Selbst, nämlich der Vernunft, erreicht wird, u. mit dessen Erreichung dem Individuum zugleich das Vollmaß der Eudaimonie in den Schoß fällt. Den Wesenskern dieser geistig-sittl. Persönlichkeit macht nach Sokrates u. *Platon* (429—347) die Autonomie u. Autarkie der Tugend aus. Und wenn auch bei *Aristoteles* (384—322) die Autarkie eine Abschwächung erfahren hat, das Zentrale seines Lebensideals bildet die Tugend. Daß eine solche in Sittlichkeit verankerte E. gegen jedes formale Bildungsideal, gegen jedes Überwuchern von Rhetorik u. Dialektik wie gegen jede Verteidigung des triebhaften Austobens des Individuums durch den radikalen Sophistenflügel Front machen mußte, versteht sich von selbst. Neben der Festlegung des E.sideals hat die attische Philosophie noch andere wichtige päd. Gedanken ausgesprochen. Man hat des Sokrates Satz, daß die Tugend ein Wissen sei, schon oft als unhaltbar abgetan. Aber dieses sokrat. Wissen ist nicht ein oberflächl. Übernehmen, sondern das tiefinnerl. Erfassen einer sittl. Wahrheit u. ihres Zusammenhanges mit dem Sinn unseres Lebens. Der Frage nach den Faktoren der E. gab Protagoras die Lösung, daß Naturanlage, Übung u. Gewöhnung, Belehrung u. sittl. Einsicht zusammenwirken müssen. Diesen Ternar haben Platon, Isokrates u. Aristoteles übernommen. Das meiste hat der Pädagogik der Gegenwart *Platon* zu sagen. Er hat eingesehen, daß alle E.sfragen letzten Endes Weltanschauungsfragen sind, u. darum hat er sie in seiner Ideenwelt u. später in der Religion verankert. Wie bei den Pythagoreern ist seine E. beherrscht von dem echt griech. Gedanken des Maßes u. der Harmonie. Harmon. Ausbildung des Körpers durch Gymnastik, Zucht des Körpers durch Enthaltsamkeit in der Nahrung u. im Geschlechtsleben, Harmonie der Seele durch Unterordnung der niederen Begierden unter die Vernunft u. schließlich harmon. Gestaltung zu einer Gesamtpersönlichkeit sind die Forderungen, die Platon stellt. Die Musik wird bei der Harmonisierung des Seelenlebens stark in Ansatz gebracht. Daß Platon die Bedeutung der Vererbung für die Tüchtigkeit der nachfolgenden Generation erkannte u. in seiner E.stheorie in Rechnung stellte, ist schon oft hervorgehoben worden. Wenn er ferner einen Unterricht nach Begabungsstufen u. Begabungstypen verlangt, wenn er beide Geschlechter heranbilden will, die Koedukation aber verwirft, wenn er die Mathematik für die Geistesschulung für bes. wichtig hält, wenn er alle zur Arbeit erziehen will, so sind das lauter die Gegenwart berührende Gedanken. Ganz modern klingt, was er über das Wesen der Bildung sagt. Sie ist nicht Kenntnisvermittlung von außen her, sondern ein Wecken von innern Anlagen u. Kräften. Platon trifft hier mit der Spontaneitätsidee der Neuzeit zusammen. Vergriffen hat er sich nur darin, daß er dem Staate auf Kosten des einzelnen Befugnisse zuerkannt hat, die ihm unmöglich zukommen können.

Von *Isokrates* (436—338), dem Begründer einer Mittelschule, die unserem heutigen Gymnasium entspricht, kann die Pädagogik lernen, wie sich mit der formal-rhetor. Bildung die sittl.-religiöse, soziale u. vaterländ. E. verbindet, u. ihm viel Lehrreiches u. Beherzigenswertes über Bildungs- u. E.smittel entnehmen. *Aristoteles* folgt in seinen E.sgrundsätzen im wesentlichen Platon, nur betont er die Grenzen der E. bei Menschen mit völlig verdorbener Naturanlage noch stärker als sein Lehrer. Desgleichen hebt sich bei ihm das philosoph. Lebensideal, das seinem Ursprung nach bis auf die alten Ionier zurückgeht, vom gewöhnl. polit. Lebensideal noch schärfer ab.

In der Zeit des Hellenismus gewinnt die Pädagogik der *Stoiker* Bedeutung. Ihr Ziel ist die sittl. Vollendung des Einzelindividuums, wobei einerseits das sittl. Vorbild, anderseits der Tadel als Hauptmittel der E. gelten. *Plutarch* (40—120 n. Chr.) hat als Verfasser der Biographien großer Männer, wie durch seine Hochschätzung der musisch-mathemat.-philosoph. Bildung u. der Geschichtskenntnisse auf weiteste Kreise gewirkt. Das Bildungswesen, bes. das höhere, hat im Hellenismus großen Aufschwung genommen. Die 7 freien Künste gaben den Bildungsrahmen ab.

2. Das alte Rom hat den Beweis erbracht, wie wenig Wissen u. wie wenig theoret. Pädagogik man braucht, um die Welt zu erobern. Auch die Römer hatten ein Ideal, zu dem die heranwachsende Jugend erzogen werden sollte, das war der «vir vere Romanus», d. h. der Mann, der zur staatsbürgerl. Tüchtigkeit erzogen, zur vollen Hingabe im Dienste des Vaterlandes bereit war. Die E. war einzig Familien-E., die zunächst von der Mutter u. einer älteren Verwandten geleitet u. später vom Vater übernommen wurde. Lesen, Schreiben u. Rechnen wurde dem röm. Knaben nur in bescheidenem Umfang beigebracht, um so mehr wurde er vor allem Schlechten behütet. Das Vorbild des Vaters u. die Tradition der Familie bildeten den stärksten Ansporn für die eigene Ertüchtigung. Was man später theoretisch auf eine Formel brachte, wurde früh praktiziert: «Non multa sed multum» u. «Non scholae sed vitae discimus». Und dieses Leben war verankert in der Scholle, in der Familie, im Staat; daher blieben dem Römer platon. Ideologien ein für allemal fremd. Die röm. Tüchtigkeit war bereits im Verblassen, als ein weitverzweigtes Schul- u. Bildungssystem mit fremden Bildungsstoffen eindrang. Das Wissen wuchs, aber die altröm. virtus verschwand.

Wie röm. Wesen auch dort nicht ausgetilgt werden konnte, wo die Aufstellung des Bildungsideals mit griech.-philosoph. Mitteln erfolgte, das beweist *Cicero* (106—43 v. Chr.), der den prakt. Tugenden u. Pflichten den Vorzug gab vor den theoret., u. unter den prakt. den sozialen. In seiner Pflichtenskala stehen obenan die Pflichten

gegen das Vaterland. Sein Ideal ist der prakt. Politiker, der, ausgerüstet mit den Bildungsmitteln seiner Zeit, in der Arbeit für das Gesamtwohl des Staates aufgeht. Charakteristisch ist, daß Cicero das philosoph. Lebensideal der Griechen nicht übernommen hat, sondern sich zum polit. Lebensideal bekennt. Unter dem Einfluß Ciceros steht *Quintilian* (42—117 n. Chr.), der erste Professor der Beredsamkeit, der in seiner «Institutio oratoria» wichtige Bildungs- u. E.sgrundsätze des zum Redner heranreifenden jungen Römers entworfen hat, u. bei dem sich sittl. Gehalt u. Geistesbildung harmonisch verbinden. Wie stoische Lebensweisheit u. stoisches Lebensideal mit ihrer Predigt von Sittlichkeit u. Tugend sich mit röm. Wesen in Lehre u. Leben verbanden, dafür sind *Seneca* († 65 n. Chr.), der Sklave *Epictet* u. der Kaiser *Marc Aurel* († 180 n. Chr.) glänzende Zeugen, die durch Schrifttum bzw. Schule die Pflege edlen vornehmen Menschentums verbreiteten. Der stoischen Popularphilosophie ging die zynische Wanderpredigt voran u. ging schließlich mit ihr Hand in Hand, um auf die antike Welt versittlichend einzuwirken. Mit ihnen traten bald in Konkurrenz die christl. Missionare, die aus dem heißen Kampf als Sieger hervorgingen.

Schrifttum: E. Drerup, E. u. Unterricht im griech. Altertum, in: 5. Beiheft zur «Christl. Schule» (1918); — Typen des höheren Unterrichts im griech. Altertum u. in der Gegenwart (1925); H. Weinstock, Antike Bildungsideale (1925); W. Jäger, Über Ursprung u. Kreislauf des philosoph. Lebensideals (1928); A. Busse, Sokrates (1914); H. Maier, Sokrates (1913); H. Kutter, Platon u. wir (1927); O. Stählin, Grundfragen der E. u. Bildung bei Platon u. in der Gegenwart. Rede (1921); J. Stenzel, Platon der Erzieher (1928); O. Willmann, Pythagoreische E.sweisheit (1922); W. Pohl, Platon. E.sweisheit (1926); H. F. K. Günther, Platon als Hüter des Lebens (1928); W. Jäger, Platons Stellung im Aufbau der griech. Bildung (1928); A. Burk, Die Pädagogik des Isokrates als Grundlegung des humanist. Bildungsideals (1923); M. Peters, Die päd. Aussichten des Plutarchos, in: Mädchenbildung auf christl. Grundlage, Jhrg. 25 (1929), S. 569; K. Hosius, E. u. Unterricht im röm. Altertum, in: 5. Beiheft zur «Christl. Schule» (1918); B. Appel, Das Bildungs- u. E.sideal Quintilians nach der «Institutio oratoria» (1914). *H. Meyer.*

II. Das christl. Altertum u. die frühchristl. Zeit: Im Gegensatz zu der geringen Beachtung der frühchristl. E. u. E.stheorie in der päd. Literatur ist sie für die spätere Entwicklung von ausschlaggebender Bedeutung. Die E. des Mittelalters ist fast ganz auf ihr aufgebaut, u. auch nach Humanismus u. Renaissance bildet sie bis zur Gegenwart einen wesentl. Bestandteil der E.stheorien.

Das Hauptgewicht in der frühchristl. Zeit lag in der E.spraxis. (Zur päd. Bedeutung des Alten u. Neuen Testaments u. Jesu Christi s. die Art. Bibel u. Christozentr. Pädagogik.) Gedankl. Auseinandersetzungen über E.sfragen begegnen uns bes. in der ältesten Zeit nur selten, gewöhnlich als Ausfluß sittl.-relig. Vorschriften. Gedanken über Bildungsfragen erst seit den Apologeten. Größere zusammenhängende päd. Schriften gibt es erst seit dem Ende des 4. u. Anfang des 5. Jahrh.s. Im ganzen lassen sich 4 Epochen ziemlich deutlich unterscheiden.

1. Die Entfaltung einer vor allem religiös-sittl. Erziehung, unbekümmert um die Fragen einer höheren Bildung (etwa bis 150). Als Ansätze in einer neuen Richtung oder wenigstens als bedeutsame Wandlungen bereits vorhandener Ansätze sind aus dieser Zeit zu nennen: vollständige Unterordnung des Diesseits unter das Jenseits, besondere Betonung der Heilighaltung der Ehe, sittl. Gleichstellung von Mann u. Frau, Überwindung der äußern Gegensätze von arm u. reich, Sklaven u. Herren, Juden, Griechen u. Barbaren durch eine höhere Einheit in Christus (Brüder u. Schwestern im Herrn). Diese Einheit bildete die Grundlage für eine christl. «Allgemeinbildung» — gleiches Recht aller Menschen auf E. u. geistige Unterweisung —, auf die bes. von den Apologeten gerne hingewiesen wurde. Die Wertung der körperl. E. trat stark zurück. Soweit es in der 1. Epoche in E.s- u. Bildungsfragen zu einer Auseinandersetzung zwischen jüd. u. hellenist.-röm. Anschauungen kam, hatte die jüd. Einstellung die Oberhand (vgl. vor allem die Übernahme der heiligen Schriften des Judentums, bes. der Zehn Gebote).

2. Die Auseinandersetzung des Christentums mit der vorchristl., bes. der griech.-röm. Kultur u. Bildung (Zeit der Apologeten). Infolge der starken zahlenmäßigen Zunahme der Christen, scharfer Bekämpfung durch Staat u. öffentl. Meinung von außen u. Rückgang der eschatolog. Erwartungen von innen wurde die Auseinandersetzung mit den vorhandenen Verhältnissen, der bestehenden Kultur u. Bildung unvermeidlich. Geistige Führer waren die «*Apologeten*», größtenteils frühere heidn. Rhetoren oder Philosophen. Die Stellung zum Staat, zum Berufsleben, zu heidn. Literatur u. Philosophie bildeten wichtige päd. Probleme. Die christl. Lehre wurde verteidigt als die «allein zuverlässige u. brauchbare Philosophie». Die heidn. Weisheit der Dichter u. Philosophen wurde teils aufs schärfste bekämpft (z. B. von *Tatian*), teils als Vorbote der christl. Lehre anerkannt (vor allem von *Justinus Martyr*, † ca. 165). Platon u. Moses, Griechentum u. Judentum galten dann in gleicher Weise als Vorläufer des Christentums. Die Bedeutung des literar. Bildungsstoffes für das Bildungsziel finden wir im «Octavius» des *Minucius Felix* zum ersten Mal behandelt. Im wesentlichen bedeutete die Auseinandersetzung mit der heidn. E. u. Bildung noch Abwehr, nicht eigene positive Gestaltung.

3. Erste Ansätze zu einer positiv christl. Erziehungs- u. Bildungstheorie. Alexandrin. Katechetenschule (Zeit der ersten großen Kirchenväter). Die christl. E.spraxis u. vor allem die Lektüre, Auslegung u. Verteidigung der Heiligen Schrift gegenüber heidn., jüd. u. häret. Angriffen zwangen zu theoret. Schulung, einschließlich hochschulmäßiger Studien auf christl. Grundlage. Es entstand eine neue Wissenschaft, die Theologie, die von da an die Führung unter den Wissenschaften beanspruchte. Die Philosophie wurde zur Propädeutik für die Theologie. Die *Katechetenschule in Alexandrien* (seit etwa 180 bekannt), die durch die wissenschaftl. Bedeutung ihrer Häupter bes. *Clemens* († ca. 220) u. *Origenes* († ca. 250) mit der heidn. Staatsuniversität in Konkurrenz treten konnte, bildete den Höhepunkt

dieser Entwicklung. Dagegen gab es in dieser Zeit noch keine christl. «höheren Schulen», u. die ersten Anfänge der E. u. Bildung blieben dem Privaterzieher u. der Familie überlassen, die durch das Christentum eine wesentl. Stärkung erfuhr. *Clemens Alexandrinus* in seinem «Pädagogus» u. *Gregor Thaumaturgos* in der «Lobrede auf Origenes» setzten sich zum ersten Mal theoretisch mit E.s- u. Unterrichtsfragen eingehender auseinander.

4. Anfänge christl. Klosterschulen. Entstehung einer selbständigen christl. Pädagogik (Ende des 4. u. Anfang des 5. Jahrh.s). In allmähl. Umsetzung, staatspolitisch durch Konstantin d. Gr., wurde das röm. Reich christlich. Die bischöfl. Kirchenorganisation wurde eine der Hauptstützen des Weltreiches. Dagegen gelang es dem Christentum nicht, die heidn. Schulorganisation in seinen Dienst zu übernehmen. Christl. Schulen u. Bildungsmöglichkeiten mußten sozusagen von Grund auf neu geschaffen werden. Dies gelang im Zusammenhang mit der Entwicklung des Mönchtums in umfassender Weise zuerst *Basilius d. Gr.* († 378), 150 Jahre vor Benedikt von Nursia. Handwerkl. u. unterrichtl. Ausbildung von Waisenkindern bildeten den Ausgangspunkt. Im Mönchtum erhielt das frühchristl. E.ideal eine prägnante Form. Bes. für die weibl. E. wurde es von ausschlaggebender Bedeutung. Das Ideal der Hausfrau u. Mutter, wie wir es (neben dem Jungfrauenideal) bei *Paulus* (vgl. bes. 1 Tim. 2, 15 u. Titus 2, 4), *Polykarp* (Brief an die Gemeinde von Philippi Kap. 4) u. 100 Jahre später bei *Clemens Alexandrinus* finden, wurde beinahe völlig in den Hintergrund gerückt. Den Umschwung in dieser Richtung sehen wir bes. gut in der Vita S. Macrinae von *Gregor von Nyssa* († 394), die volle Auswirkung in den beiden E.sbriefen von *Hieronymus* († 420) an Läta u. an Gaudentius. Im übrigen sind die *wichtigsten päd. Schriften aus dieser Zeit:* die Regeln über Klostererziehung von *Basilius d. Gr.* u. dessen «Rede an die Jünglinge, wie sie mit Nutzen die heidn. Schriften lesen können», von *Chrysostomus* († 407) das Büchlein über «Hoffart u. Kinder-E.», von *Augustinus* († 430) die Schrift über «Die Unterweisung der Unwissenden im Christentum» u. die «Christl. Lehre» (bes. Buch II u. IV). Der allgem. Aufschwung der christl. Literatur bes. auf dem apologet.-dogmat. u. prakt.-sittl. Gebiete bildete eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung dieser Schriften. Mit dem Mönchtum kamen auch die ersten Anfänge einer klösterl. E. nach dem Westen. Im selben Jahre 529, in dem die heidn. Philosophenschule in Athen auf Befehl des Kaisers Justinian geschlossen wurde, gründete *Benedikt von Nursia* († 543) das Kloster Monte Cassino, sein jüngerer Zeitgenosse *Cassiodor* († 575) übernahm das Trivium u. Quadrivium für die klösterl. Bildung. Die Brücke von der Antike zum Mittelalter war geschlagen.

Schrifttum: Ein eingehendes, quellenmäßig gearbeitetes Werk, das die Einzelheiten in gleicher Weise wie die großen Zusammenhänge berücksichtigte, fehlt immer noch; v. Schubert, Bildung u. E. in frühchristl. Zeit, in: Bilder u. Studien aus 3 Jahrtausenden. Festschrift für Gothein (1923); Fr. Schulte, S. Ioannis Chrysostomi de inani gloria et de educandis liberis (1914); J. Seidlmayer, Die Pädagogik des Joh. Chrysostomus (1926); W. Bousset, Jüd.-christl. Schulbetrieb in Alexandria u. Rom (1915); J. Wrzoł, Die Psychologie des Cassian, in: Jahrbuch für Philosophie u. spekulative Theologie, jetzt Divus Thomas IX 269/94 (1923); F. Schemmel, Basilius d. Gr. u. die Schule von Cäsarea, in: Philol. Wochenschrift (1922) 620; A. Jäger, Augustins Bekenntnisse, eine päd. Quelle in: Pharus, Jhrg. 21, H. 5 (1930); M. Regli, Benedikt v. N. als Pädagoge, ebd. Jhrg. 17, H. 8 u. 9 (1926). *M. Keilhacker.*

III. Das Mittelalter (= MA.): Das mittelalterl. Unterrichts- u. Bildungswesen u. ebenso die E.stheorie bilden die erfreul. Ansätze der frühchristl. Zeit konsequent weiter u. vertiefen sie in christl. Geiste. Die geschlossene relig.-sittl. Lebensauffassung u. Geisteshaltung des MA.s prägt der gesamten Kultur u. somit auch dem Bildungswesen der Periode in Praxis u. Theorie im allgemeinen den charakterist. Stempel auf, verleiht ihm die tiefe u. lebendige einheitl. Gestaltung trotz mannigfacher Nebenströmungen der Spätzeit. Die Kirche u. die Geistlichkeit bestimmen den Unterricht u. das Bildungsideal fast ausschließlich, u. erst auf dem Höhepunkt der Epoche erstarken die weltl. Elemente, bis sie mehr u. mehr den festgefügten Ordo sprengen u. ihre Eigenbezirke abgrenzen. Nur eine Forschung, die weltanschaul. Bestimmtheit u. deren Auswirkungen als Einseitigkeit ablehnte, konnte die Größe des mittelalterl. Werkes verneinen u. seine grundlegende Bedeutung für die Wurzeln des gesamten europ.-abendländ. Unterrichts- u. Bildungswesens leugnen. In der Literatur der letzten Jahrzehnte ist eine langsame, doch stete Wandlung dieser Auffassung deutlich erkennbar.

1. Gegen Ende der *frühchristl. Zeit,* in der Periode des weström. Zusammensturzes, größter polit. Umwälzungen u. jugendfrischer Neugestaltungen, erhielten sich unter den Trümmern des Alten wertvolle Reste des Bildungsinhaltes u. der Bildungsorganisation der Vergangenheit als brauchbare Ansätze für die neue Zukunftsgestaltung. Insbes. lebte der Geist relig.-sittl. E.sideale fort bei den Hütern der kirchl. Tradition, die zu fortschrittlich geistigen Führern der noch ungebildeten fränkisch-german. Völker wurden, derart, daß lange Zeit höhere Bildung mit geistl. Bildung gleichzusetzen ist.

Zugleich mit der christl. Glaubensbotschaft drangen die Elemente literar. Bildung durch die Missionare von Frankreich u. England her nach Deutschland u. wuchsen im Verhältnis zu der fortschreitenden kirchl. Organisation u. klösterl. Besiedlung, gefördert vor allem durch das erfolgreiche Missionswerk des *hl. Bonifatius* (675 bis 5. VI. 754) u. die benediktin. Mönchsregel wie durch die innerkirchl. Reformarbeit des Bischofs *Chrodegang von Metz* (742—766). Den ersten Höhepunkt fränk.-german. Bildungswesens führte *Karl d. Gr.* (742 bis 28. I. 814) durch tatkräftige Förderung der höheren Bildung u. durch eine zwangsmäßige allgem. religiöse Volksbildung herbei. Die Erneuerung der merowing. Palastschule (schola palatina), die Berufung eines gelehrten Hofkreises, dem der vielseitig gebildete Angelsachse *Alkuin* (735—804) als gefeierter Lehrer, die Grammatiker *Petrus von Pisa* u. *Paul von Aquileja,* der geistvolle Dichter *Theodulf* u. *Paulus Dia-*

konus († ca. 797), der Langobardenhistoriker u. ausgezeichnete Kenner der klass. Literatur, angehörten, die Kapitularien über Dom- u. Klosterschulen u. die Bestimmungen über relig. Volksunterricht u. Pfarrschulen sind dauernde Zeugen seiner umfassenden Bildungsbestrebungen, die befruchtend fortwirkten.

Die *Klosterschule zu Tours* (unter Alkuin, die Universität der Karolingerzeit) u. die *Domschule zu Metz* wurden vorbildlich für die zahlreichen planvollen Neugründungen, für die im MA. berühmten *Klosterschulen von Fulda* (unter *Hrabanus Maurus*, 776 bis 4. II. 856, dem «primus praeceptor Germaniae»), Corvey, Werden a. d. Ruhr, Reichenau (*Walafried Strabo*, 806 bis 18. VIII. 849), St. Gallen (*Notker der Stammler* [Balbulus, † 6. IV. 912], *Notker Labeo* [der Deutsche, † 29. VI. 1022], *Tutilo*, die *Ekkehard*; 9. u. 10. Jahrh.), Tegernsee u. a., für die *Dom- u. Stiftsschulen* in fast allen Bischofsstädten des Reiches. Jene u. diese Schularten sind bis ins hohe MA. hinein (höchste Blüte ca. 950—1050) die Träger u. Vermittler der geistigen Bildung, die in ziemlich einheitl. Studiengang vom Elementarunterricht in Lesen, Schreiben, Kalenderberechnen u. Auswendiglernen (Psalmen), über umfangreichen Unterricht in latein. Grammatik (meist nach den Lehrbüchern des *Donat* u. *Priscian*), Konversation u. Lektüre (Trivium) neben den auf die prakt. Bedürfnisse zugeschnittenen Anfängen der realist. Quadrivialfächer (im Anschluß an *Boethius, Martianus Capella*) zum theolog. Berufsstudium führte. Das besondere Unterrichtsziel der geistl. Schulen war, dem heranwachsenden Klerus das prakt. u. wissenschaftl. Rüstzeug für Predigt u. Seelsorge zu vermitteln, daneben freilich auch vornehmen Laien relig.-sittl. u. literar. Bildung zu verschaffen. (Daher meist schola interior u. exterior.) Eine ähnl. Wirksamkeit für die E. u. Bildung der weibl. Jugend, die seit Hieronymus keineswegs vernachlässigt wurde, entfalteten nach dem Vorbilde *Liobas*, der klugen Gefährtin des hl. Bonifatius, die Frauenklöster, von denen nur Gandersheim (Äbtissin *Gerberga*, die Dichterin *Hroswitha*, 930 bis 1002), Rupertsberg (die Mystikerin u. Naturforscherin *St. Hildegardis*, 1098—1179) u. Odilienberg i. Elsaß (*Relind* u. *Herrad v. Landsperg* im 12. Jahrh.) genannt seien. Nicht gering war der Einfluß vieler gebildeter u. edler Frauen auf die Männer u. das ganze Volk.

Neben der höheren Bildung wurde die relig.-sittl. Unterweisung des Volkes aufmerksam gepflegt. Karl d. Gr. suchte mit allen staatskirchl. Mitteln das notwendigste relig. Wissen zu erzwingen, doch setzten sich seine diesbezügl. Organisationsbestrebungen in der Folgezeit nicht durch. Wohl aber blieb die Belehrung der Jugend in Glaubensbekenntnis u. Vaterunser, in Beicht- u. Kommunionunterricht stete Aufgabe der Seelsorge im Dienste der Volkserziehung u. -bildung. Die *Pfarrschulen* wurden zu neuen elementaren Ausbildungsstätten für Chorknaben u. Pfarrhelfer.

Beherrschte im Früh-MA. die Kirche neben einigen weltl. Herrschergestalten das gesamte Bildungswesen, so traten in der Spätzeit infolge der polit., sozialen, wirtschaftl. u. geistigen Entwicklung (Adel, Bürgertum, Scholastik) die ständisch gegliederte Gesellschaft u. die Städte als einflußreiche Bildungsträger hinzu. Damit blieb zwar die Unterrichtspraxis durchweg noch im Geleise der ererbten u. bewährten Tradition; die veränderte Organisation vernichtete noch nicht den allgem. relig.-christl. Grundzug, wohl aber traten immer mehr gesonderte, weltl.-berufl. Unterrichtszwecke vor der relig.-sittl. Bildung in den Vordergrund, den gewandelten Bedürfnissen der Stände entsprechend.

Die mittelalterl. *Ritterbildung* u. *höfische E.* ist dafür charakteristisch. Durch die innerpolit. Entwicklung des Schulwesens, durch Italienfahrten u. Kreuzzüge erstarkte das deutsche Rittertum unter nachhaltigen französ. Kultureinflüssen zu einem selbstbewußten Stand, dessen wachsende Bildungsbedürfnisse im 12. u. 13. Jahrh. eigene Wege der E. u. des Unterrichts schufen. Die höfische Literatur der Zeit (bes. die Epen) veranschaulicht das neue Ritterideal, das nicht durch schulmäßigen Unterricht an den Bildungsanstalten der Zeit, sondern durch Familien- u. Einzel-E. (Zuchtmeister, Burgpfaffen), durch Waffendienst als Knappe an der Seite eines tüchtigen Ritters, gesellschaftl. Umgang u. Reisen erreichbar erschien. So sollte der jugendl. Mensch zum tugend- u. wehrhaften, gesellschaftlich gewandten Ritter werden, der an Stelle der klerikalen «artes liberales» sieben weltl.-ritterl. Künste (probitates) beherrschte.

Den veränderten Verhältnissen des späteren MA.s entsprechend, entstand unabhängig von den alten Unterrichtsanstalten als neue Form der höheren Bildung das *studium generale* oder die *universitas*. Auflockerung der klösterl. Gebundenheit u. Freizügigkeit der Studierenden, dazu der vom 12. Jahrh. ab eintretende Zuwachs des Wissens (Aristoteles: Scholastik; Naturkenntnisse: *Albertus Magnus* (1193 bis 15. XI. 1280), *Roger Bacon* († 1294) u. a. (kanon. Recht) führten in Italien, Frankreich, England u. Spanien zur Gründung neuerer, freierer Bildungsstätten, die im 14. Jahrh. auch nach Deutschland übertragen u. durch kirchl., landesherrl. u. städt. Privilegien gestiftet u. gefördert wurden. Gelehrt wurde Theologie, Jurisprudenz u. Medizin; die Artistenfakultät, welche das lat. Sprachstudium nach der alten Lernmethode pflegte, meist im Anschluß an die versifizierten Grammatiken des *Alexander de Villa Dei* (Doctrinale puerorum, hrsg. 1199), des *Johannes de Garlandia* († ca. 1006, Dictionarius) oder des *Eberhard von Bethune* (Graecismus, ca. 1212) vertiefte u. die Dialektik bei gründl. Beschäftigung mit Aristoteles in der Folgezeit zu den selbständigen philosoph. Disziplinen erweiterte (Scholastik), galt als allgemein- u. formalbildende Vorstufe. Absolvierung des genau vorgeschriebenen Studienganges führte zum Erwerb der bekannten wissenschaftl. Grade, verknüpft mit öffentlich ständ. Vorrechten.

Der *relig. Volksunterricht* blieb nach wie vor in der Hand der Eltern u. des Klerus; er wurde erweitert u. vertieft, wobei die segensreiche Bildungsarbeit der neuen Bettelorden sich im Geiste ihrer Gründer (*Franz von Assisi*, 1182—1226, *Dominikus*, 1170—1221), bes. in eifriger Predigertätigkeit auswirkte u. hervorragende Volkserzieher- u. Predigergestalten (wie *Berthold von Regensburg*, † ca. 1272, *Joh. Tauler*, † 1361, *Geiler von Kaysersberg*, † 1510) hervorgebracht hat. Auch die reichere relig. Volksliteratur u. die geistl. Schauspiele hoben das Bildungsniveau u. die sittl. Haltung des Volkes.

Für die *weltl. Bildung* sorgten weiterhin die kirchl. Kloster-, Stifts- u. Pfarrschulen. Daneben aber gründete das erstarkte u. selbständig gewordene Bürgertum (Handel, Handwerk, Zünfte, Rat)

seinen wirtschaftl. u. geistigen Bedürfnissen entsprechende *Stadtschulen*. Diese waren z. T. eine Weiterbildung der kirchl. Anstalten unter städt. Aufsicht (Lateinschulen) u. wurden von meist weltl. Rektoren u. Hilfslehrern geführt, teils waren es neue niedere, lateinlose oder den Lateinunterricht stark beschränkende Privatschulen, in denen die Jugend vornehmlich elementaren Schreib-, Lese- u. Rechenunterricht erhielt. Um diesen bemühten sich in Rheinland u. Norddeutschland auch hervorragend die *Fraterherren* (Geert de Groote, Florentius Radewijns). Zuerst (schon im 13. Jahrh.) entstanden Stadtschulen in handel- u. gewerbereichen Städten, später waren sie sehr verbreitet. In der letzten Form bilden sie die Grundlage des späteren allgem. Volksschulwesens.

2. Im MA. gilt das überwiegende Interesse der E.- u. Unterrichtspraxis, nicht der Theorie. Fast das gesamte päd. Schrifttum ist prakt.-päd., offenbart aber bedeutende Lehrerpersönlichkeiten, bewährte Unterrichtserfahrungen u. -grundsätze u. echt christl. E.sweisheit.

Nicht durch erziehungstheoret. Abhandlungen, sondern durch prakt. Wissenskompendien ist *Isidor von Sevilla* (✝ 636) der große Schulmeister des MA.s geworden. Auch die Schriften des Papstes *Gregor I.* (540—604) dienen prakt.-kirchl. Bedürfnissen (Chorgesang), erst recht die des engl. Benediktiners *Beda Venerabilis* (674—735) in besonderem Maße den Schulen seiner Zeit. Method.-didakt. Schulschriften sind auch des großen *Alkuin* (735 bis 804) Lehrbücher über die artes, Zeugnisse seines Lehrtalentes, denen sich die Bearbeitungen der Trivial- u. Quadrivialfächer u. des Priscian seitens seines Lieblingsschülers *Hrabanus Maurus* (776 bis 856) u. insbes. dessen päd. Hauptschrift «De clericorum institutione» als «erste Gymnasialpädagogik» würdig anschließen.

Des feinsinnigen Deutschen *Hugo von St. Viktor* (1096—1141) «Eruditio didascalica (didascalicon)» ist eines der bedeutendsten mittelalterl. Lehrbücher, eine kompendienhafte Zusammenfassung des weltl. u. geistl. Wissens, die dabei wertvolle systemat. u. psycholog. fundierte didakt. Hinweise bietet u. damit das Gebiet der E.stheorie berührt. So ist es auch mit dem erzieherischen Handbuch für Kinder höherer Stände (auch Mädchen), das *Vinzenz von Beauvais* (✝ ca. 1264) im «Tractatus de eruditione filiorum regalium» hinterlassen hat. Es enthält nicht nur prakt. Vorschläge, sondern handelt auch eingehend über die psycholog. Vorbedingungen erfolgreichen Studiums, über Zielsetzung u. Art des intellektuellen Bildungserwerbs wie der sittl. E. Darüber gehen die päd. Ausführungen des *Ägidius Romanus de Colonna* (✝ 1316), der als Erzieher am französ. Königshofe hervorgetreten ist, in seinem moral.- u. rechtsphilosoph. Werk «De regimine principum» nicht hinaus, ebensowenig des *Wilhelm von Peraldus* (ca. 1244/46) wie des *Engelbert von Admont* (✝ 1331) Gedanken in ihren Schriften «De eruditione principum». Auch *Konrad Bitschins* (um 1430) 4. Buch (über Kinder-E.) im umfangreichen Werk «De vita conjugali» scheint nur Ägidius Romanus ausgeschöpft u. für weitere Volksschichten zugänglich gemacht zu haben.

Verstreut findet sich tiefe E.sweisheit in der vielseit. relig. Literatur der Zeit, in katechet. Werken, in Predigten u. aszet. Schriften. Hervorgehoben seien des *hl. Thomas von Aquin* (1225 bis 7. III. 1274) Kommentare zum Symbolum, zum Vaterunser, zum Dekalog u. zu den Sakramenten u. a. als Beiträge zur Religionspädagogik u. Volks-E. u. des von unübertreffl. Liebe zur Jugend beseelten *Joh. Gerson* (14. XII. 1363 bis 12. VII. 1429, Prof. u. Kanzler an der Universität Paris) «Tractatus de parvulis ad Christum trahendis»; die Abhandlung «De vita, moribus et eruditione scholasticorum» des deutschen Kartäusermönches *Dionysius Ryckel* (1402 bis 1471) steht ihm nahe.

Zu theoret. Behandlung didakt. Einzelprobleme u. Fragen der Charakterbildung kommt *Thomas von Aquin* in den Quaestiones disp. de veritate, de magistro u. im 2. Teil der Summa. Seine systemat., philosoph. u. ethischen Lehren bieten die Grundlage für eine tiefe christl. E.stheorie; unausgeschöpft findet sich manches dazu auch in den Werken anderer Scholastiker. Doch erst der Humanismus wendet sich entschiedener erziehungstheoret. Fragen zu.

Schrifttum: Empfehlenswert u. umfassend erscheint immer noch: F. A. Specht, G. des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrh.s (1885); R. Limmer, Bildungszustände u. Bildungsideen des 13. Jahrh.s (1928); G. Grupp, Kulturgeschichte des MA.s (6 Bde.: I—IV [3]1921/24, V [2]1925, VI 1925); P. L. Landsberg, Die Welt des MA.s u. wir ([3]1925); F. X. Thalhofer, Unterricht u. Bildung im MA. (1928); K. Bone, Von guter E. (1916); M. Grabmann, Thomas von Aquin ([5]1926); — Die Philosophie des MA.s (1921); G. H. Hörle, Frühmittelalterl. Mönchs- u. Klerikerbildung in Italien (1914); W. Kalberer, Die Anfänge der Schule des Benediktinerordens (1920); Herrad v. Landsperg, in: Ztschr. der Gesellschaft zur Beförderung der Geschichtskunde ... von Freiburg, Bd. 37, S. 109—118 (1923); E. Hesselbach, Die «deutsche Schule» im MA., in: Ztschr. für G. der E. u. des Unterr. (1920) 1—56; W. Toischer, Die verbreitetste Pädagogik des MA.s, in: Pharus (1922) 385—401; K. Wenck, Franz von Assisi, in: Unsere relig. Erzieher, hrsg. von B. Beß I ([2]1917); F. Imle, Franz von Assisi als Volkserzieher, in: Pharus (1920) 97—104; J. Mausbach, Grundlage u. Ausbildung des Charakters nach dem hl. Thomas von Aquin ([2 u. 3]1920); J. P. Steffes, Thomas von Aquin u. seine Bedeutung für die Gegenwart, in: Hochland (1924) 44—48 u. 216—232; J. Engert, Pädagogik des hl. Thomas von Aquin, in: Pharus (1925) 321—331. *F. Meerpohl.*

IV. Die Zeit des Humanismus u. der konfessionellen Spaltung: Die «Hauptform der mittelalterl. Weltanschauung» ist durch den Versuch gekennzeichnet, nach der christl. Wertrangordnung die Elemente des *Religiös-Christlichen, Antik-Klassischen* u. *Bodenständig-Nationalen* zu einer Einheit zusammenzuführen. Diese Einheit u. innere Zusammenordnung wird am Abend des Mittelalters erschüttert. Der *Nominalismus* zerstört die Brücke zwischen Welt u. Gott, Diesseits u. Jenseits, Vernunft u. Glauben, Staat u. Kirche. Die Folge wird sein ein Hin- u. Herschwanken zwischen radikalem Spiritualismus u. Säkularismus. So sehr der neue Geist weltanschaulich geschadet hat, so groß war sein Verdienst um Natur- u. Seelenforschung, somit auch um Pädagogik u. Seelsorge. — Dazu tritt die zeitweise starke Überhebung des *Antik-Klassischen.* Anderseits

werden dadurch Philologie, Historie u. Textkritik gefördert. Das kommt auch der Theologie zugute. Das *bodenständig-nationale* Element war schon vor der Neuzeit zu solcher Überbewertung gelangt, daß nach A. Dempf die Nationalkirchen schon vor der Reformation im Geheimen fertig waren. Der Humanismus konnte zur Verachtung von Volk u. Heimat, aber auch zur tieferen Erfassung derselben führen. — Wie haben sich diese schweren Kulturkrisen als Bildungskrisen ausgewirkt?

1. Die neue Bewegung, wie sie in Renaissance, Humanismus, Reformation u. Glaubensspaltung zum Ausdruck kam, enthält *große Werte,* aber *auch große Wertgefahren.* Christl. Denker vor der Glaubensspaltung (Nikolaus von Kues) u. danach (Ratke, Comenius, Jesuitenschule) versuchten immer wieder Synthesen des neuen Weltbildes u. «Welt-» bzw. «Lebensgefühles» mit der christl. Weltanschauung, d. h. eine Einfügung der neuen Werte in die alte Wertrangordnung. Wir verstehen es sofort, daß es nicht selten auch führende Pädagogen waren; sie empfanden ja die Notwendigkeit der Versöhnung bes. stark. Indessen sind Ideen Mächte, die sich gerne bis zum äußersten auslaufen u. zwischenherein durch Gegenkräfte gehemmt, früher oder später aufs neue hervorbrechen, bis sie sich völlig ausgewirkt haben. So zeigt nun die geistige u. damit auch die päd. Bewegung am Beginn der Neuzeit eine äußerst wechselvolle Dynamik, u. die Gegenwart verspürt noch die dynamischen Stöße, z. T. in ungeschwächter Kraft.

2. Der neue Geist u. die päd. Bewegungen im Zeitalter der Renaissance u. des Humanismus: Wenn es *A. Dempf* beklagt, daß es von den großen Denkern wie Eckhart u. Nikolaus v. Kues noch nicht einmal eine Gesamtausgabe gebe, während jeder dürftige Chronikschreiber eine Monumentalausgabe besitze, so gilt das auch noch für die humanist. Zeit. Wissenschaftlich genügende Ausgaben u. damit verbunden Einzelstudien werden die mit den konfessionellen Einstellungen zusammenhängenden Urteile über manchen Humanisten ändern, wie das z. T. schon bezüglich des Erasmus von Rotterdam u. seines Wollens der Fall sein dürfte.

a) *Die frühhumanistische u. christl. orientierte päd. Bewegung. Italien* war der Heimatboden von Renaissance u. Humanismus. Die Dichter *Dante* (1265 bis 14. IX. 1321) (Gestalt Vergils!), *Petrarca* (1304—1374), *Boccaccio* (1313—1375) sind Wegbereiter der Bewegung. Hier wird sich auch zunächst wie die seelsorgerl. so die päd. Auswirkung offenbaren. Hier konnte auch nicht wohl von einem bewußten Bruch mit der Vergangenheit die Rede sein, u. auch objektiv dürfte für lange eine so starke Wandlung nicht gegeben sein, wie das *Fr. Paulsen* meint. Allerdings erwacht hier eine neue Art von päd. Eros, der sich aber zunächst als weitgeöffnetes Gefäß erweist zur Aufnahme der christl. Erzieherliebe u. des christl. Erzieherethos. Das neue Erzieherideal («Idea dell' ottimo precettore») wird von *Viktorin von Feltre* (1378 bis 2. II. 1446) vorgelebt. Er erinnert an *Joh. Gerson,* bei dem die Ausübung der Jugendseelsorge u. -erziehung um so mehr die neue Erzieherliebe offenbart, als sein Beruf nach ganz anderer Richtung drängte, wie schon die tadelnden Zeitgenossen betonten. Die gleiche christl. Grundrichtung wie Viktorin nehmen ein *P. P. Vergerio* (1349—1445?) u. die beiden *Guarini* (Vater 1370—1460, Sohn † 1513). Noch mehr gilt das von dem heiligmäßigen, für den Humanismus eingenommenen *Joh. Dominici* (1357 bis 10. VI. 1419), von *Maffeo Vegio* (1406?—1458?) nach seiner Umkehr, um nicht zu sagen Bekehrung, von *Äneas Sylvio Piccolomini* (1405—1464). Während Viktorin nichts Neues schreiben zu sollen glaubte, weil ja die Alten alles längst ganz gut gesagt hätten, haben andere Methodenschriften hinterlassen mit oft überraschend moderner Einstellung in psycholog. method. Hinsicht, wodurch sie sich stark von den mehr sachlich eingestellten mittelalterl. Pädagogen unterscheiden. — Im Gefolge der Reformsynoden des 15. Jahrh.s u. in Gestalt italien. u. deutscher — in Italien weilender — Humanisten kam die neue Bewegung nach Deutschland. *Rudolf Agricola* (VIII. 1443 bis 27. X. 1485) kann als Vater des Schulhumanismus in Deutschland gelten. Seine theoret. Gedanken hat *Alexander Hegius* (1433 bis 27. XII. 1498), der große Praktiker, vorzüglich in Deventer zu verwirklichen gesucht. Er ist auch der Lehrer des *Desiderius Erasmus* u. des *Joh. Murmellius* (1480 bis 2. X. 1517), des Konrektors an der Münsterschen Domschule, die der Propst *Rudolf v. Langen* (1438? bis 25. XII. 1519) im Sinne des humanist. Ideals umzugestalten suchte. In Deventer bei Hegius bildete sich auch *Ludwig Dringenberg* (1430?—1490), der Schlettstadt zu einer humanist. Schulstadt machte, der unmittelbar u. mittelbar der Lehrer von *Jakob Wimpheling* (25. VII. 1450 bis 17. V. 1528), *Peter Schott* (1458 bis 1490), *Hieronymus Gebwiler* (1473?—1545), *Beatus Rhenanus* (1458?—1547) wurde. In Österreich u. Bayern diente der neuen Bewegung *Konrad Celtis* (1459—1508). Jene westdeutschen Humanisten sind durch eine christl. Grundhaltung ausgezeichnet; sie schätzen das neue Bildungsgut, aber ihre Weltanschauung gipfelt in der Wertrangordnung: «Zuerst Gott u. die Religion, dann der Staat, dann das Ich.» Sie schätzen die neue Form, aber der ästhet. Wert gilt ihnen nicht als der höchste. So sehr sie die Klassiker lieben, so sehr auch ihr Volkstum u. ihre Muttersprache. Und daß hier im Grenzland die deutsche G.sschreibung durch Humanisten wie Wimpheling, Rhenanus u. Gebwiler neu entstand, soll nicht übersehen werden. Beachtlich ist ferner, daß die *Fraterherren* mit ihrem streng-kirchl., aszet. Geist, mit ihrem Ideal der Nachfolge Christi, mit ihrem Diensteifer gegenüber Heimat, Volkstum u. Muttersprache (Niederdeutsch) ohne Widerstreben die neuen Bildungsgedanken aufnahmen. Sie haben den ganzen Rhein aufwärts u. die Meeresküste entlang gegen Osten ihr blühendes Studienwesen ausgebreitet, ein weitausholendes Studentenhilfswerk in Form eines wirklich zuträgl. «Werkstudententums» gepflegt. Da auch *Joh. Sturm,* der Reformator des Straßburger Schulwesens, an ihrer Schule in Lüttich seine Ausbildung holte, haben sie mittelbar zugleich die protest. Schulbewegung beeinflußt. Wenn das Werk des *Geert de Groote* (1340—1384) u. seines Freundes *Florentius Radewijns* (1350 bis 1400), nämlich die Fraterherrenstiftung u. die Windesheimer Kongregation, nicht ein wirksameres Bollwerk gegenüber der «Kirchenrevolution» (Paulsen), die zunächst auch das Bildungswesen stark

gefährdete, darstellte, so wird man nicht bloß auf eben diese kirchl. u. damit verbunden die wissenschaftl. u. soziale Revolution als Erklärung verweisen dürfen. Sie haben doch wohl nicht recht die geistige Führung in die Hand genommen, u. wenn Erasmus in späterem Alter — in allerdings sehr wenig pietätvoller Form — seinen Deventer Lehrern vorwirft, sie hätten der Welt gegenüber mutlos gemacht, so mag er doch etwas Richtiges betont haben. Ein Vergleich mit dem Jesuitenorden, der danach ihre Aufgabe erfolgreich übernahm, legt sich nahe. Allerdings waren mittlerweile tiefgehende Wandlungen im kath. Selbstbewußtsein vor sich gegangen. Und anderseits bestehen, wie durch die Arbeiten *Kuckhoffs* klarer wurde, histor.-genet. Zusammenhänge zwischen diesem rhein. Humanistenschulwesen u. dem der Jesuiten. Diesem älteren Humanistenkreis darf man wohl auch noch beirechnen den Italiener *Jakob Sadoletus* (12. VII. 1477 bis 17. IX. 1547), den Spanier *Ludwig Vives* (1492—1540), den Engländer *Thomas Morus* (1478—1535), obwohl sie die Junghumanisten teilweise überleben u. ersterer seine Pädagogik mehr auf die Philosophie als auf die Offenbarung gründet, wie es schon *Reginald Pole* tadelte. Unter ihnen stellt *Vives* die Höchstleistung des päd. Humanismus dar. Selber nach traditioneller Art erzogen, erschließt er sich in seiner Selbstfortbildung durchaus den neuen Bildungsgedanken. Aber für seine «cultura animi» gilt die alte Wertrangordnung. Mit der Offenbarung verglichen, die alle Schätze der Weisheit u. Wissenschaft enthält, bedeutet alles übrige ein Kinderspiel. Die Gefahr des Verbalismus, die dem Humanismus drohte, u. die als Reaktion den Realismus auf den Plan rief, überwindet Vives von vornherein durch Betonung des Sachwissens. Er begründet eine neue, auf Beobachtung u. Erfahrung beruhende, typ. Unterschiede nicht übersehende Psychologie. Körperübungen werden als Mittel zum Zweck berücksichtigt. Seine kausalforschende Betrachtungsweise läßt ihn neue Gesichtspunkte des Armutsproblems u. der Heilerziehung sehen. Und so kann künftig keine Psychologie, Pädagogik, im besondern Sozial- u. Heilpädagogik an ihm vorübergehen. *Thomas Morus* vereinigt in ähnl. Weise Humanismus mit realist. Einstellung. Er, der Märtyrer der Kirche, sieht die Gedankenkeime der Neuzeit in intuitiven Bildern verwirklicht, die er selber als utopisch ansieht, in denen nach seinem Denken u. Streben höchstens Fluchtpunkte für manche Orientierungen gegeben sein sollten, die aber in der Folge zu sehr realen Mächten geworden sind, ganz ähnlich wie die Ideen *Rousseaus* des Träumers. Der realistisch träumende Engländer der Utopia, der auf die ähnlich eingestellten engl. Denker der Vorzeit (Roger Bacon, Ockham) zurückweist, reicht im voraus auch schon *Bacon of Verulam* die Hand. Morus ist auch, wie angedeutet, in mancher Hinsicht Vorläufer u. Gedankenbereiter *Rousseaus*.

b) *Die junghumanist. Bildungsbewegung*. Die Verweltlichungsbewegung in Verbindung mit der Überschätzung des Klassischen macht in den Junghumanisten einen guten Schritt vorwärts, allerdings auch in der Richtung auf Verfeinerung des Formbewußtseins, der philolog. Erkenntnis, der literarhistor. Kritik u. der Verbesserung der Lehrbücher. *Joh. Reuchlin* (22. II. 1455 bis 30. VI. 1522) setzte sich vorzüglich für das Hebräische ein, *Desiderius Erasmus* (28. X. 1469 bis 12. VII. 1536) gab unter anderem als erster das Neue Testament griechisch heraus. Ihr Bildungsideal ging auf Humanität. Aber das Christentum, die wahrhafte Divinität, kam dabei oft zu kurz, u. Allzumenschliches, wie Ruhm-, Spott- u. Rachsucht, vertrug sich mit dieser Humanität gar wohl. Das zeigte sich z. B. in den «Epistolae obscurorum virorum», von Reuchlins Anhängern wie *Hermann v. d. Busche* (1468—1534), *Crotus Rubianus* (1480?—1539), *Ulrich v. Hutten* (1488—1523) verfaßt. Religiös verheerend wirkte namentlich der Humanistenkreis um *Mutianus Rufus* (1471—1526) in Erfurt, der auch hier einen älteren, gemäßigten u. kirchentreuen Kreis ablöste oder verdrängte. An Luthers Seite zog manchen wie Hutten das Negative, also der Haß gegen Rom, mehr als wirkl. religiöses Interesse. Andere schwankten oder hielten sich von ihm ferne, weil ihnen sein Radikalismus zuwider war, oder weil sie den innern Gegensatz zwischen ihm u. sich dunkel ahnten, ohne sich entschieden der kath. Richtung anzuschließen. Ihr Ideal der ciceronian. Eleganz u. Nachahmung hat, wie *Paulsen* bemerkt, weniger Anspruch auf Klassizität als z. B. des Thomas von Kempen «Imitatio Christi», wenn man für den Begriff des Klassischen auch Echtheit fordert.

c) *Das humanist. Bildungsideal in erneuter Synthese mit dem Christentum in konfessioneller Prägung*. Die Verweltlichungsbewegung des Junghumanismus wurde von der sog. Reformation u. Gegenreformation aufgefangen u. angehalten, indem sie die wirkl. Werte der humanist. Bewegung dem christl. Bildungswesen einfügten. Was die Reformation angeht, so sind im besondern *Luthers* Verdienste um die Pädagogik überschätzt worden. *M. Schiele* hat schon Berichtigungen vorgenommen. Luther konnte infolge seines Radikalismus zunächst kein positives Verhältnis zum neuen Bildungsideal finden, so wenig wie die spiritualist. Nominalisten im Gegensatz zu traditionell scholastisch Eingestellten. Aus dem gleichen Grunde hat Luther das ältere kirchl. Bildungswesen heftig beschimpft u. so geschädigt. Erst die Schwarmgeisterbewegung u. *Philipp Melanchthon* (1497—1560) veranlassen Luther zum Stellungswechsel. Mit der ihm eigenen Energie geht er nun an den Wiederaufbau des Bildungswesens, u. sein Einfluß auf Fürsten u. Städte läßt ihn große Erfolge erzielen. Melanchthon ist sein Berater u. hat wie schon einmal Alkuin den Titel «praeceptor Germaniae» erhalten. Sein Bildungsideal ist die «sapiens et eloquens pietas» im protest. Sinne. Doch ist nicht zu übersehen, daß man das neue Schulwesen aus kirchl. u. bürgerl. Nützlichkeitsmotiven pflegt. Das protestant. höh. u. Hochschulwesen erhielt von Melanchthon seine Prägung; Kirchenordnungen sicherten die Einhaltung seiner Grundsätze; er bildete als akadem. Lehrer eine große Zahl Gelehrte u. Lehrer u. gab den letzteren seine Gymnasiallehrbücher in die Hand. Da u. dort bildeten sich aufseiten des Protestantismus humanist. Bildungszellen, die ihren Einfluß weithin ausdehnten. So der schon erwähnte *Joh. Sturm* (1. X. 1507 bis 3. V. 1589) zu Straßburg, der allerdings auf einen Plan Wimphelings zurückgriff u. die 8klass. Schule in Lüttich zum Vorbild nahm. «Pietas» im Sinne des Protestantismus, dem er sich unter dem Einfluß *Bucers* (1491—1551) anschloß, sollte mit «eloquentia» u. «sapientia» verbunden werden. Im Osten wirkte in Goldberg u.

später in Liegnitz *Valentin Friedland* (14. II. 1490 bis 26. IV. 1556), gewöhnlich nach seiner Heimat *Trotzendorf* genannt. Er ahmte an seiner Schule nicht bloß die Sprache, sondern auch die Verfassung Roms nach in einer Art Schulstaat. *Michael Neander* (1525—1595), Schüler Melanchthons, leitete die Klosterschule von Ilfeld.

Die Reformatoren bezogen in ihre *Kirchenordnungen* auch das Volksschulwesen ein. Auf die norddeutschen Schulordnungen hatte *Joh. Bugenhagen* (24. VI. 1485 bis 20. IV. 1558) maßgebenden Einfluß, im Süden *Joh. Brenz* (24. VI. 1499 bis 11. IX. 1570). Was im besondern den Rel.-U. betrifft, so hatte die Methode, mit der Luthers Katechismus durchgenommen wurde, nach guten Ansätzen zum Teil infolge der merkwürdigen Auffassung von der Inspiration des Heiligen Geistes u. aus andern Gründen große Schwächen (Frenzel).

Auf *kath.* Seite war die gute humanist. Tradition am Rhein nie ganz unterbrochen worden. Der *Jesuitenorden,* der rasch auch zu einem Schulorden wurde, hat an das Beste angeknüpft u. eine neue Synthese im Sinne der Frühhumanisten mit dem kath. Christentum erzielt. Der *hl. Ignatius von Loyola* (1491 bis 31. VII. 1556) gilt Freund u. Feind als stärkster Former kath. Frömmigkeit u. kath. Lebens in der Neuzeit, also als Erzieher im weitern Sinne. Seine «Exercitia spiritualia» genügen den höchsten u. modernsten Ansprüchen der Psychologie u. Pädagogik. Wie in der Benediktinerregel ein paar Bemerkungen die Ansatzpunkte zu einer gewaltigen Schultätigkeit abgaben, so ähnlich auch bei den Jesuiten. Zur Sicherung des Ordensnachwuchses sollte die Schule beachtet werden, aber auch solchen armen Studierenden, die dem Orden nicht beitreten wollten, sollte das Studium deswegen nicht unmöglich gemacht werden. Die Not der Zeit ließ hier ansetzen. Die starke Zentralisierung der Ordensverfassung mußte zu einem Einheitsbildungsplan führen. Die «*Ratio studiorum*» vom Jahre 1599 hat eine geradezu moderne Vorgeschichte. Dieser Einheitsplan ermöglichte das rasche Emporblühen eines sich weit ausdehnenden Schulnetzes. Aber anderseits war vielleicht das Ergebnis zu vollkommen; es bot zu wenig Fugen u. Lücken zu neuen Versuchen, u. mangels solchen Versuchsschultums war vielleicht in den folgenden Zeiten der Kontakt mit dem neuen Wollen (deutsche Sprache!) zu wenig hergestellt, so daß die hohe kath. Barockkultur einer mehr protestantisch u. vom Norden her orientierten deutschsprachigen weichen mußte. Natürlich mußte im 16. Jahrh. das Jesuitenbildungswesen zum Besten greifen, was es gab; es mußte humanistisch orientiert sein. Aber es wird die christl. Wertrangordnung zum unverrückbaren Maßstab, u. es fließt die ganze reiche kath. Kulturtradition mit ein. Die kath. Humanistenschule strebte in materialer Hinsicht nach Vollständigkeit, um alle berechtigten Bildungsansprüche zu befriedigen *(Paulsen),* teleologisch dient aber alles der ethisch-religiösen Charakterbildung, methodologisch gilt der Grundsatz der Korrelation zwischen dem Bildungsgut u. der geistigen Reife des Schülers. Als besondere Bildungsmittel u. -formen müssen genannt werden: das Schultheater, das rasch zu hoher Kulturblüte emporstieg, wie durch die nach langer Vernachlässigung neu einsetzende Forschung immer deutlicher wird, das Internat, das sich als notwendig erwies u. die Erzieherfürsorge der Fraterherren fortführt, die Anregung zur Selbsttätigkeit in Schülerakademien u. Kongregationen, die Weckung der «aemulatio», des Wetteifers, vielmal getadelt, aber in der Gefährlichkeit abgeschwächt durch das Gegengewicht echter Religiosität, körperl. Ertüchtigung, die noch in späten Aufklärungstagen als vorbildlich gerühmt wird. Wenn man der Jesuitenpädagogik zum Vorwurf machte, sie habe nicht in erster Linie das Wohl des einzelnen Schülers im Auge gehabt, sondern habe ihn als Mittel zum Wohl der Kirche verwenden wollen *(B. Russel),* so übersieht man einerseits, daß jeder Erzieher neben dem Zögling auch die Werte seiner Kulturgemeinschaft im Auge haben soll, anderseits daß die erzieherische Liebe der großen Jesuitenpädagogen wie *Juan Bonifaçio* (1538—1606), *Franz Sacchini* (1570—1625), *Jos. Juvencius* (1643—1719) geradezu wundersame Ausdrucksformen gefunden hat. Als Brückenbauer zwischen dem rhein. Althumanismus u. der Jesuitenschule tritt nun deutlich der so tragisch endende *Joh. Rethius* (1532 bis 26. X. 1574) hervor *(J. Kuckhoff).* Für die religiöse Bildung ist für lange Zeit der *hl. Petrus Canisius* (8. V. 1521 bis 21. XII. 1597) von höchster Bedeutung gewesen durch seine Katechismen, die endlich dem Lutherschen ebenbürtig waren. 1556 erschien die «Summa doctrinae christianae», wohl im selben Jahre der kleinste Katechismus, 1558 der mittlere, der aber den Namen «Kleiner Katechismus» führte. Durch Hinzudruck der angemerkten Fundorte u. Nachweise durch die Bemühung des *Peter Busaeus* (1540—1587) kam das Opus catechisticum zustande (1564—1570). Daß man wenigstens theoretisch hinsichtlich des Rel.-U. kein ganz mechan. Vorgehen billigte, beweist *Anton Possevino* (1533—1611) in seinem katechet. Sendschreiben. In der Obsorge für die religiöse Volksbildung tat sich bes. der *hl. Karl Borromäus* (2. X. 1538 bis 3. XI. 1584) hervor. Der vorbeugenden u. Heil-E. zugleich diente der *hl. Hieronymus Ämiliani* (1481 bis 8. II. 1537), der Stifter der Somasker, der *hl. Philipp Neri* (21. VII. 1515 bis 26. V. 1595), dem edelster päd. Eros zweite Natur war, u. der zum Schüler den späteren Pädagogen Kardinal *Silvio Antoniano* (31. XII. 1540 bis 16. VIII. 1603) hatte, der *hl. Joseph Calasanza* (11. IX. 1556 bis 15. VIII. 1648), der Stifter der Piaristen, die ihre Tätigkeit während des 30jähr. Krieges auch nach Deutschland ausdehnten. Wie später der hl. Joh. Bapt. de la Salle, Pestalozzi, Kindermann, Vierthaler, legte auch er schon großen Wert auf die Arbeits-E. u. berufl. Ausbildung. Um die Mädchenbildung machte sich die *hl. Angela Merici* (1474—1540), die Stifterin der Ursulinen, verdient. Unter den Zweigen der Stiftung soll der Dôler bes. genannt werden, der auf die ehrw. *Anna von Xainctonge* (1567—1621) zurückgeht. Ursprünglich der armen weibl. Jugend sich widmend, sind die Ursulinen auch für die höh. weibl. Bildung bestimmend geworden. Eine ähnl. Bedeutung gewannen die «regulierten Chorfrauen des hl. Augustinus in der Kongregation de Notre-Dame», die auf den *hl. Peter Fourier* (1565 bis 1640) zurückgehen, der bei der Stiftung von Alexia Leclerc († 1622) unterstützt wurde. Die Regel der Augustinerinnen lehnte sich in schulischer Hinsicht weithin an die Studienordnung der Jesuiten an, während eine wesentl. Abhängigkeit von den Ursulinen bestritten wird *(S. Inkmann).* Das Gegenstück zum Jesuitenorden wollte die Stif-

tung *Maria Wards* (23.I.1585 bis 20.I.1645) werden, aus der das Werk der *Engl. Fräulein* hervorging.

Was in der folgenden Zeit des Realismus bes. betont wurde, die Lebensnähe, hat bei den genannten Pädagogen nicht gefehlt. Auch der Arbeitsschul- u. der Gemeinschaftsgedanke (Helfersystem) kann immer wieder entdeckt werden. Überhaupt fanden wir bei den letzten Vertretungen des humanist. Bildungsideals auch schon die Anerkennung dessen, was dann die Realisten u. Aufklärer bes. stark hervorkehrten. Das gilt von der Berücksichtigung der Empirie, der Natur des Kindes, seiner Selbsttätigkeit, des Nationalen, des Utilitarischen, des Praktischen, die mit dem Rationalismus zusammen in den künftigen Bildungsbestrebungen wie in der Kulturlage überhaupt oft genug eine Überbewertung erfahren werden. Schon bei *Franz Rabelais* (1490?—1553) können mit dem humanist. Ideal zusammen auch Ideen gefunden werden, die stark an *Locke* u. *Rousseau* erinnern. Dasselbe gilt erst recht von *Michel de Montaigne,* der wiederum die teilweise Vorwegnahme des Besten von Locke u. Rousseau bedeutet, anderseits dem Rationalismus, Skeptizismus u. Relativismus den Weg bereitet. Noch näher an die Periode des Realismus führen uns *Wolfgang Ratke* u. *Francis Bacon of Verulam* heran.

Schrifttum: W. Dilthey, Weltanschauung u. Analyse des Menschen seit Renaissance u. Reformation, in: Ges. Schriften II (1914); G. Manser, Die Geisteskrise des 14. Jahrh.s (1917); P. Mestwerdt, Die Anfänge des Erasmus. Humanismus u. «devotio moderna», hrsg. von H. v. Schubert II (1917); K. Burdach, Deutsche Renaissance (²1918); Philipp Neri, in: Religiöse Erzieher der kath. Kirche aus den letzten 4 Jahrh.en, hrsg. von S. Merkle u. B. Beß (o. J.); G. Ritter, Studien zur Spätscholastik (1921 ff.); — Die geschichtl. Bedeutung des deutschen Humanismus, in: Histor. Ztschr., Bd. 127 (1922); P. Petersen, Die G. der aristotelischen Philosophie im protest. Deutschland (1921); H. Brémond, Histoire littéraire du sentiment religieux en France, I: L'Humanisme dévot (Paris 1916); E. Troeltsch, Die Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der modernen Welt (⁵1928); A. Riekel, Die Philosophie der Renaissance (1925); H. Baron, Zur Frage des Ursprungs des deutschen Humanismus u. seiner relig. Reformbestrebungen, in: Histor. Ztschr., Bd. 132 (1925); P. Joachimsen, Humanismus, Renaissance u. Reformation, in: Zeitwende (1925); K. Brandi, Mittelalterl. Weltanschauung, Humanismus u. nationale Bildung (1925); D. Duijnstee, M. Luther in de Kritiek (1927); K. Feckes, Die religionsphilosoph. Bestrebungen des spätmittelalterl. Nominalismus, in: Röm. Quartalschr., 35. Bd. (1927), S. 183—208; F. Paulsen, G. des gelehrten Unterrichts (2 Bde., ³1919/21, hrsg. von R. Lehmann); J. Maassen, Drama u. Theater der Humanistenschulen in Deutschland (1929); J. Stiglmayr, Unterricht u. E. in Kirche u. Reformation (1917); J. Kühn, Thomas Morus u. Rousseau, in: Histor. Vierteljahrsschr. (1926) 161—187; O. Kluge, Der Humanismus des 16. Jahrh.s in seinen Beziehungen zu Kirche u. Schule, zu den theolog. u. philosoph. Studien, in: Ztschr. für G. der E. u. des Unterr., Jhrg. 17 (1929); K. Wolf, J. L. Vives u. Joh. Sturm, ebd. S. 154 ff.; F. Watson, L. Vives (Oxford 1922); E. Rivari, La sapienza psicologica e pedagogica di G. L. Vives (Bologna 1922); W. Köhler, Desiderius Erasmus (1917); P. Kalkoff, Erasmus, Luther u. Friedrich der Weise (1919); J.-B. Pineau, Erasme, sa pensée religieuse (Paris 1924); J. Huizinga, Erasmus. Deutsch von W. Kaegi (1928); A. Bömer, Herm. v. d. Busches Anteil an den Epist. obscur. viror., in: Festschrift für F. Philippi. «Aus Vergangenheit u. Gegenwart» (1923); P. Kalkoff, Ulrich v. Hutten u. die Reformation (1920); — Huttens Vagantenzeit u. Untergang (1925); P. Held, Ulrich v. Hutten (1928); F. Walser, Die polit. Entwicklung Ulrichs v. Hutten während der Entscheidungsjahre der Reformation. Beiheft 14 der Histor. Ztschr. (1928); St. Jürgens, Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformation, unter bes. Berücks. Trotzendorfs (1913); O. Frenzel, Zur katechet. Unterweisung im Zeitalter der Reformation u. Orthodoxie (1915); K. Holl, Gesammelte Aufsätze zur Kirchen-G., I: Luther (⁴ ᵘ· ⁵1927); J. Lindworsky, Das Geheimnis der Ignatian. Exerzitien, in: Willensschule (³1927); — Die charakterolog. Bedeutung der Exerzitien des hl. Ignatius von Loyola, in: Jahrbuch der Charakterologie, Bd. 1, S. 271 ff. (1924); — Exerzitien u. Charakterbildung (1926); E. Böminghaus, Die Aszese der Ignatian. Exerzitien (1927); H. Bruders, Die Theologie der Rheinlande von 925 bis 1925 (1926); B. Duhr, G. der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge III (1921), IV (1928); O. Braunsberger, B. Petri Canisii epistulae et acta (8 Bde., 1896—1923); — Petrus Canisius (² ᵘ· ³1921); — Ein großer Schulmann u. echter Studentenvater (1921); S. Petrus Canisius, hrsg. von J. Leufkens (1925); J. Kuckhoff, Petrus Canisius (1925); J. Metzler, Der hl. Petrus Canisius u. die Neuerer seiner Zeit (1927); S. Inkmann, Die päd. Grundsätze in den Konstitutionen der Chorfrauen des hl. Augustinus, ihre zeitgeschichtl. Bedeutung u. ihr Einfluß auf Overberg, in: Frau u. E. I (1928); J. Kuckhoff, J. Rethius u. die Jesuitenschule des 16. Jahrh.s, in: Schule u. E., 16. Jhrg. (1928) 89 ff.; — J. Rethius, Der Organisator des kath. Schulwesens in Deutschland im 16. Jahrh. (1929); Religieuses de la Congrégation de Notre-Dame. Chanoinesses régulières de St Augustin (1926); J. Renault, Les idées pédagogiques de St Pierre Fourier (Paris 1919); L. v. Pastor, Charakterbilder kath. Reformatoren des 16. Jahrh.s (1924). *L. Bopp.*

V. Die Zeit des Realismus (= R.): 1. Mit Beginn des 17. Jahrh.s tritt eine bedeutende realist. päd. Strömung auf. Ihre Entwicklung wird durch die stark veränderten Zeitverhältnisse — den Aufschwung der Naturwissenschaften u. deren Einwirkung auf die Philosophie, nationales u. wirtschaftl. Zeitgeschehen — beeinflußt.

2. Das Werden des Realismus. — Schon früher hatten einige *ital. Pädagogen* gegen die Schattenseiten des Humanismus ihre Forderungen erhoben. Auch die Bemühungen der *Jesuiten* gehen in diese Richtung, wenn sie ihren Zöglingen wenigstens einige Realkenntnisse in den Eruditionsstunden zu vermitteln suchten.

Die Schattenseiten des damaligen Bildungswesens fanden Kritiker. *Joh. Valentin Andreä* (1586—1654) wirft in seinem «Menippus» dem damaligen Schulunterricht die geistlose Art des Lernens u. die prakt. Wertlosigkeit des Gelernten vor. Sein jüngerer Zeitgenosse *Joh. Balthasar*

Schupp (1.III.1610 bis 26.X.1661) klagt ähnlich über Lehrer u. Universitäten seiner Zeit. Er stellt die Ausbildung in deutscher Redefertigkeit bereits über den gewandten latein. Ausdruck.

Doch mit — u. z. T. schon vor — jenen Bildungskritikern lieferten Pädagogen positive Beiträge zur Schulreform, bahnten dem werdenden R. den Weg.

3. Unter jenen Vorläufern des päd. R. die sich im 16. Jahrh. vereinzelt u. ohne unmittelbare Wirkung geltend machen, sind als die wichtigsten zu nennen: Vives, Montaigne, Bacon. — *Ludwig Vives* (* 6. III. 1492 in Valencia, † 6. V. 1540 in Brügge) war — obgleich dem Humanismus zugetan — in Unterrichts- u. E.sfragen seinen Zeitgenossen weit vorausgeeilt. Seine päd. Schriften wurden den später folgenden Realisten (Ratke, Comenius) äußerst bedeutend. — Vives fordert in den Schriften bereits, daß der Unterricht Sachen statt Worte biete, sich der Anschauung bediene, naturgemäß u. praktisch sei, die Schülerindividualität berücksichtige. — *Michel de Montaigne* (* 28. II. 1533 in Perigord, † 13. IX. 1592) wandte sich hauptsächlich gegen die gedankenlose Unterrichtsweise der Lateinschulen. Er verwirft das Auswendiglernen von unverstandenem Stoff u. fordert, daß die Zöglinge mit eigenen Augen sehen u. mit eigenem Verstande urteilen lernen. Das Erlernen von Latein u. Griechisch sei gewiß etwas Schönes, doch erkaufe man die Beherrschung dieser Sprachen zu teuer. Wichtiger ist ihm die Beherrschung der Muttersprache u. der lebenden Nachbarsprachen. Und noch wichtiger als Spracherlernen sei der Erwerb von Menschen- u. Weltkenntnis. Diese diene unmittelbar der Bildung u. damit dem sittl. E.sziel. Volle Auswirkung erlangten Montaignes Gedanken erst bei Locke u. Rousseau. — *Francis Bacon von Verulam* (22. I. 1561 bis 9. IV. 1626) machte die naturwissenschaftl. Methode, die Methode der Erfahrung, zur Grundlage alles Forschens. Päd. Schriften im eigentl. Sinne hat Bacon nicht verfaßt. Doch enthält sein Werk «Instauratio magna» (Erneuerung der Wissenschaften) nicht wenige päd. bedeutsame Sätze, die realist. Tendenz zeigen. Nur durch Induktion (Interpretieren der Natur) sind die wahren Naturgesetze zu finden. Die Induktion verfährt zielbewußt, bedient sich des Experiments. «Alles Lernen... hat sich dem... Nützlichen zuzuwenden.»

4. Der päd. Realismus. — Am Anfang der neuen Epoche stehen die beiden großen Pädagogen, die ihre ganze Kraft an die Durchführung der E.sgedanken der neuen Zeit setzen: Ratke u. Comenius.

Wolfgang Ratke (latinisiert Ratichius, * 18. X. 1571 zu Wilster i. Holst., † 27. IV. 1635 zu Erfurt) «ist der erste in der Reihe der großen deutschen Pädagogen, die, unbekümmert um äußern Gewinn u. unbeirrt durch mannigfache Enttäuschungen, ihre ganze Kraft an die Durchführung ihrer neuen E.sgedanken setzten». Nachdem er Theologie studiert hatte, brachte ihn sein Amt als Hauslehrer mit päd. Fragen in Berührung, die ihm Problem wurden. Doch fanden seine Reformpläne zuerst keinen Anklang. Später gewann er fürstl. Gönner. Der Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt ermöglichte ihm einen prakt. Versuch seiner Planungen im Verein mit den Gießener Professoren *Helwig* u. *Junge* in Augsburg. Doch das Augsburger Unternehmen mißlang. Nach einem unsteten Wanderleben beruft ihn der Stifter der «Fruchtbringenden Gesellschaft» (Fürst Ludwig von Anhalt) zur Errichtung einer Musterschule nach Cöthen. Die 3 unteren Klassen wurden — entgegen jedem Zeitgebrauch — nur in deutscher Sprache unterrichtet. Doch bereits nach einem halben Jahre scheiterte das Werk, da «der reizbare u. wenig höfl. Mann wegen Widersetzlichkeit gegen den Fürsten verhaftet u. des Landes verwiesen» wurde. Auch in Magdeburg u. Rudolstadt war sein Wirken nur von kurzer Dauer. Der letztangebahnte Versuch erstrebte, mit Hilfe Oxenstjernas die Pläne in Schweden zu verwirklichen. Doch ein Schlaganfall zerstörte auch diese letzte Aussicht.

Obwohl die prakt.-päd. Unternehmungen erfolglos blieben, fand Ratke dennoch eine große Zahl von Anhängern (Ratichianer), die seine Grundsätze zu sammeln u. zu verwirklichen sich bemühten. Von diesen gab *Rhenius* (1617) die Schrift «Methodus nova» (Neuer Weg) heraus. — Die realist. Tendenz ist offensichtlich.

Demnach besagen die allgem. *didakt.* Grundsätze Ratkes, es «soll die Methode vor allem naturgemäß sein, d. h. vom Einfachen zum Komplizierten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Anschaulichen u. Konkreten zum Unanschaulichen u. Abstrakten durch Induktion vorwärtsschreiten. Dieser Fortschritt soll langsam u. lückenlos erfolgen, stets mit Beschränkung auf *einen* Gegenstand. Dabei muß vor aller gedächtnismäßigen Einprägung das Verständnis erarbeitet werden. Gewisse Stillstände u. Rückblicke sollen das Fortschreiten unterbrechen.» — Mit Recht stellt Ratke den Grundsatz auf, daß die *eigentl. Arbeit* in die *Schule* fallen solle; wurden doch zu seiner Zeit die Schulstunden vorwiegend zum Aufgeben u. Abhören verwendet.

Immerhin hat Ratke, trotz seiner Schwächen als Praktiker, als erster gezeigt, daß es zum Unterricht einer «*Lehrkunst*» bedürfe. Diese habe sich sowohl nach der Natur des Stoffes als der des Zöglings zu richten. Indem er die *deutsche Sprache* zur Unterrichtssprache u. zum Unterrichtsgegenstand erhob, nahm er dem Latein die bisher unbestrittene Herrschaft, bahnte so auch dem Bürger u. Landmann den Weg zu einer entsprechenden Bildung. In der Einführung der Induktion als des «naturgemäßen Verfahrens» ist Ratke stark abhängig von den Vorläufern des R. Liegen somit die Neuerungen Ratkes vorwiegend auf method. Gebiet, so ist dennoch ihr *realist.* Charakter (wegen der Abhängigkeit der Methode von der Natur der *Sache*) offensichtlich.

Joh. Amos Comenius (* 28. III. 1592 in Niwnitz in Mähren, † 15. XI. 1670 in Holland) bemühte sich, auf Vives u. Ratke fußend, das realist. päd. Denken über diese hinaus zu fördern. Während seiner Studien in Herborn u. Heidelberg war er mit den Schriften des Ratke, Vives, Andreä u. Bacon bekannt geworden. Obgleich er zum Predigtamt berufen war, drängte ihn seine starke päd. Veranlagung zu literar. Beschäftigung mit E.sfragen. 1614 ist er Leiter der Schule zu Prerau in Mähren. Dort beginnt er alsbald mit Reformen im Sinne Ratkes (Sprachunterricht, Realien). Zu Fulneck (1618) trägt er bereits Erfahrungen über das Unterrichtswesen zusammen u. entwirft Handbücher für die Jugend. Kriegswirren vernichten diese Arbeit. Comenius selbst findet eine neue Heimat in Lissa (Posen). Neben seelsorgerl. Tätig-

keit fand er Zeit zu päd.Wirken. Die prakt. Erfahrungen als Lehrer (später Rektor) der Lateinschule verarbeitete er theoretisch. Nach dem Muster eines jesuit. Lehrbuches erschien 1631 die «Janua linguarum reserata» (Erschlossene Sprachtür). 1633 folgt das «Informatorium maternum» (Die Mutterschule). Seit 1628 arbeitete Comenius an seinem päd. Hauptwerk («Didactica magna»), das 1632 in tschech. Sprache vollendet, erst 1657 in der latein. Gesamtausgabe veröffentlicht wurde. Pansoph. Gedanken brachten ihn in Berührung mit Gleichgesinnten in England, die 1641 seine Berufung nach London bewirkten. Wegen der irischen Unruhen konnte er seine päd. Pläne nicht verwirklichen. Da eröffnete ihm Oxenstjerna ein Wirkungsfeld in Schweden. In Elbing (1642) verfaßte er nach seiner Methode Schulbücher für Schweden. 1648 zum Bischof seiner Brüdergemeinde gewählt, veröffentlicht er in Lissa die Ergebnisse seiner wissenschaftl. Tätigkeit in Elbing, die Schrift «Methodus linguarum novissima» (Neueste Weise der Spracherlernung). 1650—1654 richtete er die Lateinschule zu Sarospatak nach seinen Plänen ein. Hier arbeitete er seinen «Orbis pictus» (Die gemalte Welt) aus. Abermals durch Kriegswirren vertrieben, fand er in Amsterdam eine Zufluchtsstätte. Dort veranstaltete er (1657) eine Gesamtausgabe seiner päd. Schriften.

Das Wirken des Comenius zeigt den päd. Praktiker u. Theoretiker vereint. Trotz der Anregungen, die er Ratke u. den Vorläufern des R. (bes. Vives) verdankt, sind von ihm päd. Probleme über den Stand der damaligen Zeit hinaus gefördert worden. — Für die Weiterentwicklung eines päd. R. ist die seinen Zeitgenossen unbekannte starke Betonung der Realien von Bedeutung. Alle Sachkenntnisse, die man bisher beim Lesen latein. Schriftsteller vermittelt hatte, nahm er als *selbständige Unterrichtsfächer* in seinen Lehrplan auf. Den naturwissenschaftl. u. den geschichtl. Stoffen wies er besondere Bedeutung zu. «Erst Sachen, dann Worte, oder doch wenigstens beides zugleich. Diesen Ruf hat er seit dem Erscheinen der ‚Janua' nicht mehr verstummen lassen.» Ganz modern mutet die Forderung des Handwerksunterrichts in der Volksschule an. Realist. Tendenz liegt ferner in dem Bemühen, die *unmittelbare Anschauung* zum Unterrichtsprinzip zu machen, in der Forderung des *Bildes* als Anschauungsmittel. Hier leistete er auch prakt. Arbeit im «Orbis pictus», der ja eine mit Bildern versehene Janua darstellt.

Eigen ist sodann der Theorie des Comenius die systemat. u. philosoph. Durchdringung der päd. Problematik. Er umfaßt das ganze Gebiet der Bildung mit weitschauendem Blick u. tut überzeugend dar, daß die richtige Gestaltung von Unterricht u. Bildung eine unentbehrl. Grundlage aller Kultur sei. Diese systemat. Weise führte zu einer Zusammenfassung der christl. Unterrichts- u. E.slehre, zu einem einheitl. Ganzen. Damit hat Comenius den Grund zu einer *wissenschaftl. Pädagogik* gelegt.

5. Auswirkungen des Realismus. — Die Entwicklung des Schulwesens im 17. Jahrh. zeigt allenthalben deutl. Spuren des E.sdenkens eines Ratke u. Comenius. Der edle Herzog *Ernst der Fromme* (1601 bis 26. III. 1675) bemühte sich unablässig um Hebung der Volksbildung. Im Verein mit dem Rektor *Andreas Reyher* (4.V. 1601 bis 2. IV. 1673) entsteht der Gothaische Schulmethodus (1642), der für die Volksschule außer den gewohnten Fächern die «Hereinziehung des Wissenswerten aus Natur u. Leben, der Heimat-, der Bürgerkunde usw.» vorschreibt. — Auch die «Magdeburger Schulordnung» von 1658 steht unter dem Einfluß des R. Dennoch war es klar, daß die Herrschaft der lat. Sprache nicht mit einem Schlage gestürzt werden konnte. Auch die humanist. Schultradition wurde gewahrt. Sie fand in Frankreich in *Charles Rollin* (30. I. 1661 bis 14. IX. 1741), in Deutschland in *J. M. Gesner* (9. IV. 1691 bis 3. VIII. 1761) würdige Vertreter, die dem Rufe «Sachen statt der Worte!» in maßvoller Weise Genüge leisteten. Rollins Satz «Ce qui doit dominer dans les classes, c'est l'explication» u. Gesners Vorschrift «Verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda» bezeichnen den R. der Humanisten. — Aber das humanist. Bildungsideal des 16. Jahrh.s hatte dennoch seine belebende Kraft verloren. Im letzten Viertel des 17. Jahrh.s bedienten sich *Ch. Thomasius* (1. I. 1655 bis 23. IX. 1728) u. *Francke* bereits mit Erfolg der deutschen Sprache in ihren Vorlesungen u. wissenschaftl. Schriften. Das Verdienst, die deutsche Sprache in den Bestand der gymnasialen Lehrfächer eingereiht zu haben, gebührt dem Zittauer Rektor *Christian Weise* (29. IV. 1642 bis 21. X. 1708).

Daneben wurde der Ruf nach Berücksichtigung der *Realien* immer lauter. Um die Trümmer des 30jähr. Krieges wieder aufzubauen, brauchte man dringend prakt. Kenntnisse. Zu solcher Wandlung wurden die Lateinschulen zudem gedrängt durch das Aufblühen u. den Wettbewerb der *Ritterakademien.* Der Philosoph *G. W. v. Leibniz* (1646—1716), ein großer Freund des Sachunterrichts, setzte sich für deren Gründung lebhaft ein.

Dennoch konnte von einer Verbindung der alten u. neuen Bildungsstoffe in jenen Schulen nicht die Rede sein. Das große Verdienst, die Einheit mit dem überlieferten Lehrstoff zweckmäßiger gestaltet zu haben, gebührt *August Hermann Francke* (22. III. 1663 bis 8. VII. 1727) u. seinen Mitarbeitern. War diesen Pädagogen des Pietismus die Bildung zu lebendiger Herzensfrömmigkeit das Wichtigste, so ist in ihren Schulordnungen dennoch gefordert, «die wichtigsten Tatsachen aus der Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte ... zu lehren». — In der Frage der Mädchenbildung folgt Francke *François Fénelon* (6. VIII. 1651 bis 7. I. 1715), dessen bahnbrechende Schrift «De l'éducation des filles» (1687) er übersetzte. Fénelon sah die erste Aufgabe der Frau in der Leitung des Hauses u. betont daher mehr als Vives die E. zum Brauchbaren u. Nützlichen.

Das kath. Schulwesen jener Zeit scheint weniger individualisiert. Das Wirken hervorragender Schulleiter u. Lehrer entzieht sich hier dem Blicke, weil es sich in die Kollektivtätigkeit großer lehrender Genossenschaften verteilt (in Deutschland bes. die *Benediktiner* u. *Hieronymianer;* in Frankreich die *Oratorianer;* in Italien, Spanien, Österreich der 1611 gegr. *Piaristenorden*). Die Schulen der *Sozietät Jesu* bilden den Grundstock des kath. Bildungswesens jener Zeit.

Einen gewissen Abschluß findet die Entwicklung des R. im *Werden der Realschulen.* Schüler der Franckeschen Anstalten riefen diese Schulart erstmalig ins Leben, nachdem sie bereits früher (vom Jenaer Mathematiker Weigel, Leibniz u. a.) gefordert worden waren. — In Frankreich gingen bereits Anfänge in dieser Richtung voraus. *J. Bap-*

tist de la Salle (30. IV. 1651 bis 7. IV. 1719), der Begründer des Ordens der «Frères des écoles chrétiennes», richtete 1699 zu Paris «Gewerbeschulen für Handwerkslehrlinge» ein. 1705 folgte zu Saint-Yon die Gründung der «Höheren Gewerbe- u. Realschulen» in Verbindung mit Pensionaten. — Für Deutschland wurde *Joh. Julius Hecker* (2. XI. 1707 bis 24. VI. 1768) der Gründer der «Ökonom.-mathemat. Realschule» (1747). Sie wurde in Berlin an die schon bestehende «deutsche Schule» u. an das «Pädagogium» (Lateinschule) angegliedert. Nach staatl. Anerkennung ist als Förderer der erste Inspektor *Joh. Friedr. Hähn* (1710—1789) zu nennen. Der zweite Rektor *Joh. J. Silberschlag* (1721—1791) sonderte die Realschule ganz von der deutschen Schule u. dem Pädagogium (dem späteren Friedr. Wilhelm-Gymnasium). In dieser Form gingen die Anstalten in das 19. Jahrh. über.

Auch die philanthrop. Bewegung zeigt die Einwirkungen des R. Von Comenius, Locke u. Gesner beeinflußt, begann *Joh. Bernhard Basedow* den Unterricht, von der Anschauung u. Erfahrung ausgehend, mit den Realien. Im Philanthropinum zu Dessau (1774) wurden im Verein mit seinem Mitarbeiter *Chr. H. Wolke* (21. VIII. 1741 bis 4. I. 1825) alle Fächer der Gymnasien u. Realschulen nach Basedows Grundsätzen gelehrt. Das Moderne u. Gemeinnützige wurde allenthalben vor den alten Sprachen bevorzugt. Von den Anhängern Basedows wirkte bes. erfolgreich *E. Chr. Trapp*, der als Leiter des päd. Seminars nach Halle berufen wurde.

Wesenszüge des päd. R. — Ein Rückblick zeigt folgende Entwicklungsstufen des R. 1. Im Humanismus bildeten die Sprachwerke der Alten Hauptmittel der Bildung. Der *verbale R.* bemüht sich um Wissen über die Dingwelt aus jenen Büchern der Alten. — 2. Die nächste Stufe zeigt das Bemühen, die latein. Sprache nicht mehr losgelöst von jeder Sachbeziehung durch mechan. Unterricht, sondern auf dem Wege der *Anschauung an den Dingen* selbst zu erlernen. — 3. Die *Sachwelt*, die bisher im altsprachl. Unterricht beim Lesen der Schriftsteller vermittelt worden war, nahm man als selbständ. Unterrichtsfächer *(Realien)* in den Lehrplan hinein. — 4. Endlich löst sich der R. vollends aus seiner Verbindung mit dem Humanismus u. verlangt Berücksichtigung der *Muttersprache*. Anlehnung des fremdsprachl. Unterrichts an die Muttersprache. — 5. Mit der realist. Verschiebung der Stoffseite des Unterrichts geht die Entwicklung der *induktiven Methode* des Lehrens Hand in Hand. — 6. Lebensbedürfnisse u. Nützlichkeitserwägungen führen zur Forderung, den *Sprachen der Nachbarvölker* vor den alten Sprachen den Vorzug zu geben (neue Sprachen; Realschule).

Schrifttum: Einzelwerke: J. L. Vives' päd. Schriften, hrsg. von F. Kayser (1896); M. A. Berninger, J. L. Vives, der Begründer der neuen Pädagogik (1899); L. M. Wattendorf, Montaigne (1893); J. Lattmann, Ratichius u. die Ratichianer Hellwig usw. (1898); W. Müller, Comenius, ein Systematiker (o. J.); Th. Kerrl, J. A. Comenius (1906); F. P. Paltram, Die Pädagogik des J. B. de la Salle (1911); J. Waltert, Die E.sprinzipien von J. B. de la Salle (o. J.); F. Fénelon, Über die E. der Mädchen, hrsg. von F. Schieffer ([9]1927); A. H. Franckes wichtigste päd. Schriften, hrsg. von J. Gansen u. A. Kreisel ([3]1912); F. Sommer, A. H. Francke u. seine Stiftungen (1927); Ranke, J. J. Hecker (1847); F. J. Schneider, Thomasius u. die deutsche Bildung (1928); J. Trost, Charles Rollin als Erzieher (Würzb. Diss. von 1921); F. Senff, Schulreform u. Schulorganisation bei J. M. Gesner, in: Pharus, Jhrg. 16, S. 521/33 (1925); B. Busse, M. Gesners Anschauungen über Schulorganisation (Würzburger Diss. von 1921). *Th. Schwerdt.*

VI. Die Zeit der Aufklärung (= A.): Unter den verschiedenen Zeitabschnitten der päd. Entwicklung nimmt der dem Realismus folgende u. hinsichtl. seiner Bildungsgegenstände z. T. aus ihm schöpfende, im übrigen aber seiner Fundierung wegen doch ganz anders geartete Abschnitt, den wir mit «A.» bezeichnen, eine besondere Stellung ein. Kaum eine andere Epoche hat von päd. Seite aus so viel Kampf für u. wider ihre Ideen erfahren; diese Auseinandersetzungen reichen bis in die Gegenwart hinein.

1. Wesen u. Entstehung. Unter A. verstehen wir jene westeuropäische, geistige Bewegung des 18. Jahrh.s, die sich aus der vielfach bestehenden religiösen Zerrissenheit u. Not unter den Völkern u. der damit eingetretenen Sehnsucht nach innerer Klärung u. nach Frieden, aus dem raschen Aufstieg der Mathematik u. der Naturwissenschaften, deren rationale Erkennbarkeit optimistisch auf alle Gebiete des Geistes ausgedehnt wird, sowie endlich aus der Anwendung des rationalist. metaphys. Systems von *G. W. Leibniz* u. seinem Hauptinterpreten *Chr. Wolff* im näheren oder ferneren Verein mit dem Empirismus von *Locke* u. dem Naturalismus von *Rousseau* ergeben hat.

Bei den Pädagogen der A. liegt der Schwerpunkt auf dem Selbstherrlichwerden der ratio, des Verstandes. An Stelle der Orthodoxie setzen sie vielfach eine Art Natur- oder Vernunftreligion, an Stelle der Autorität, sei es der Kirche oder tradierter Rechte u. Institutionen, die Autonomie, die Selbstentscheidung. Diese Bewegung kann, indem sie die Bildung u. E. des Einzelnen wie des ganzen Volkes, ja der gesamten Menschheit auf dem Wege der Entwicklung des Verstandes u. des Erwerbes rationaler Erkenntniszusammenhänge zur Erreichung geistig-sittl. Vollkommenheit als ihre eigenste Aufgabe u. Pflicht ergreift, eine pädagogische genannt werden, ja wir dürfen sie nach neueren Untersuchungen geradezu als «*die Volksbildungsbewegung des Rationalismus*» (E. Heimpel-Michel) bezeichnen. Ihre Vertreter sind dabei geleitet von dem Glauben an eine fast unbegrenzte Entwicklungsfähigkeit des menschl. Geistes, der im Laufe der G. zu immer höherer Vollkommenheit geführt wird, u. sie sind überzeugt, daß, indem sie ihrer Erkenntnis alles dazu Brauchbare u. Nützliche aus allen Kulturgebieten zugänglich machen, so auch das höchste Ziel, die wahre Glückseligkeit auf Erden u. im Jenseits, erreicht werde (utilitarist. Eudämonismus). Vorherrschend ist aber stets das Prinzip des Selbstdenkens oder doch das des Selbstdenkenmachens des andern (Mäeutik), also die denkende Selbstentfaltung des Geistes; u. so kann *Kant*

(22. IV. 1724 bis 12. II. 1804) sagen: «Selbstdenken heißt den obersten Probierstein der Wahrheit in sich selbst suchen; u. die Maxime, jederzeit selbst zu denken ist die A.» (Was ist A? Akad. Ausg. VIII, S. 39.)

2. Verlauf: Die Bewegung als solche geht von England aus, wo sie sich mit dem Erscheinen zweier Schriften von *John Locke:* «Essay concerning human Understanding» (1690) u. «Some Thoughts on Education» (1693) in den höheren Kreisen schnell verbreitete u. bald nach Frankreich u. Deutschland übergriff. In erstgenannten Staaten sich mehr politisch auswirkend, nimmt sie in Deutschland im Zeitalter *Friedrichs d. Gr.* (reg. von 1740—1786), der selbst ein «Aufgeklärter» ist, eine fast gänzlich päd.-ethische Richtung.

John Locke (29. VIII. 1632 bis 28. X. 1704), Arzt u. Erzieher des Sohnes des Grafen von Shaftesbury, stellt als Empiriker gegen *Descartes'* (1596—1650) Satz von den eingeborenen Ideen den Satz von der Seele als tabula rasa, einer ursprünglich gänzlich leeren Tafel auf, die alles erst durch äußere u. innere Erfahrung empfängt. Das Kind wird daher geistig am besten gedeihen, wenn Körper u. Sinne als Aufnahmeorgane sich gesund u. kräftig entwickeln. Es soll «spielend lernen», seine Individualität soll berücksichtigt, Ehrgeiz u. Wißbegierde in ihm angefacht werden. Positive E.smittel: gutes Beispiel u. frühes «Räsonieren», d. h. Eingehen auf die Gründe, die Gehorsam fordern; E.sziel: edle, tugendhafte Gesinnung auf der Grundlage einer natürl. Religion (Deismus), dazu weltmänn. Bildung. Seine Lehren sind gedacht für die Privat-E. durch einen Hofmeister. Er stellt sie über die Schul-E. Die einfache Schule hat denn auch in England zunächst wenig Beeinflussung durch Lockes Ideen erfahren. Lockes Gedanken, die sich in manchem mit denen der übrigen engl. Deisten, wie *John Toland* († 1722) u. *Tindal* († 1733), verwandt zeigen, werden nach u. nach durch die moral. Wochenschrift «Spectator» von Addison u. Steele in die lesenden bürgerl. Kreise getragen u. von da in eine ähnl. Schrift «Discourse der Maler» von *J. Bodmer* (1698—1783) u. *J. Breitinger* (1701—1776) nach der Schweiz übernommen.

In Frankreich ist der Boden für die päd. Reform im Sinne der A. von *Pierre Bayle* (1647 bis 1706) durch sein Dictionnaire historique et critique (1659 ff.) sowie durch die päd. Schriften von *Abbé de Saint Pierre* (1658—1743) längst vorbereitet. Gerade bei Letzterem liegen alle Ideen der vorrousseauschen A.spädagogik schon ausgeprägt vor, wie neuere Nachforschungen *(E. Dietze)* herausgestellt haben. Er tritt schon für eine «école laïque», näher: für Staats-E. ein. — Unter Lockes Einfluß schreiben sodann *Fr. M. Arouet Voltaire* (1694 bis 1778), der in zahlreichen Schriften seinen Haß gegen die Kirche ins Volk trägt; ferner die Freidenker *Denis Diderot* (1713—1784) u. *Jean d'Alembert* (1717—1783), Herausgeber der «Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers» (28 Bde., Paris 1753—1772) u. vor allem *Jean Jaques Rousseau* (28. VI. 1712 bis 2. VII. 1778). Er hat die Pädagogik bis in unsere Zeit mit seinen Ideen beeinflußt. Zu Genf geboren, kommt er nach vielbewegtem Leben nach Paris, lernt Diderot, d'Alembert u. Voltaire kennen u. schreibt den Roman «Nouvelle Heloise», die sozialpolit. Schrift «Contrat social» u. sein bedeutendstes päd. Werk «Emile ou de l'éducation» (1762). Er vertritt hier eine rein naturalist. Anschauung. Im Anschluß an Locke wird in fünf Büchern die E. Emiles abseits von der Gesellschaft durch einen Hofmeister erzählt. Neu ist sein radikaler Ausgangspunkt, der jedoch die Tatsache der Erbsünde unberücksichtigt läßt: Alles ist gut, was aus der Hand des Schöpfers hervorgeht; also auch der Mensch; erst in der völlig verderbten Gesellschaft wird auch er verdorben. Diese muß daher von ihm ferngehalten werden; die ursprüngl. Natur, die eigene Anlage, gilt es, sich frei entwickeln zu lassen. Emiles E. besteht mehr in einem Fernhalten des Schädlichen als in positiver Einwirkung. Gleichzeitig liegt ihr doch auch das Prinzip der Aktivität u. der Selbstentfaltung des Zöglings zu Grunde. Ein neuerer Versuch (v. Boschann) stellt daher den Grundgedanken als Spontaneität heraus, der jedoch eine lebendige Wechselwirkung zwischen Zögling, Erzieher u. Umwelt nicht ausschließt, sondern voraussetzt. Gegenüber der Auffassung von der Selbstentwicklung der Vernunft im rein rationalist. Sinne geht Rousseau jedoch zunächst von dem irrationalen Kern der einzelnen Individualität aus, als deren Grundkraft, eingebettet in die Gesamtanlage, nicht der Intellekt, sondern geradezu das «innere Gefühl» als aktiv treibende Kraft tätig ist. Leib u. Seele entwickeln sich einheitlich, organisch u. langsam. Darum ist Rousseau gegen das zu frühe «Räsonieren» des Kindes, das Locke vorschlägt. «Die Natur will, daß die Kinder Kinder sein sollen, ehe sie Menschen werden.» Im übrigen verlangt er ähnlich wie Locke u. später Pestalozzi für die E.: gesunde u. kräftige körperl. Entwicklung als Vorbedingung, sodann im Lernen Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit, Selbstfinden u. Anleitung zu immer selbständigerem Denken. Am Ende der Entwicklung steht die vollkommene autonome Vernunftentscheidung. Die ersten Gefühle der Liebe u. die einfühlende Kraft der Phantasie helfen die Brücke von den zunächst ganz egoist. Trieben des Kindes zu den altruistisch-sozialen Gefühlen finden. Als Religion wird eine natürl. Religion des Herzens gelehrt. Betreffs der Mädchen-E. fordert er stärkere Gebundenheit an die Autorität als bei der E. der Knaben. Ihre Ausbildung ist ganz auf den künftigen Beruf als Gattin u. Mutter zugeschnitten. Der moderne Arbeitsschulgedanke findet bei ihm fruchtbare Anregungen. In *Etienne de Condillac* (1715—1780) wird der Empirismus Lockes zum reinen Sensualismus, indem er von jenem nur die äußere Sinneserfahrung zurückbehält. Sein Einfluß wird damit ein materialistischer (Traité des sensations, 1754). Einen ähnl. materialist. Gedankenkreis vertritt auch der Mathematiker u. Volkswirtschaftler *Marquis de Condorcet* (1743 bis 1794). Ein 1792 der Verfassung von ihm vorgelegter Lehrplan nach E.sgrundsätzen der A. kommt nicht zur Ausführung. — Der große Glaube der Zeit an die Entwicklungsfähigkeit der in jedem wesentlich gleichen Vernunftanlage kommt auch den Taubstummen zugute, die bisher in geistiger Hinsicht nicht weit über das Tier gestellt worden waren. In Frankreich entsteht unter *Abbé de l'Epée* (25. XI. 1712 bis 23. XII. 1789) die erste Taubstummenanstalt (1771), in Deutschland unter *Samuel Heinicke* (10. IV. 1727 bis 30. IV. 1790) eine solche nach einem Versuch zu Eppendorf (1777) in Leipzig (1778).

Nach Deutschland kommt die A. direkt durch die Bücher Lockes u. die moral. Wochenschriften, sodann in der 2. Hälfte des 18. Jahrh.s

über Frankreich (Rousseau!). Vorher sehen wir den Einfluß der engl. A. bes. bei dem Schweizer *J. G. Sulzer* (16. X. 1720 bis 27. II. 1779), der 1745 bereits den später so betitelten «Versuch von der E. u. Unterweisung der Kinder» (von Klinke 1922 in neuer Beleuchtung erst wieder zugänglich gemacht) als eine geschlossene Theorie der Pädagogik der A. schreibt, welche den Rousseauschen Gedanken von der Güte der Menschennatur u. dessen Konsequenzen schon vorwegnimmt. Im Übrigen steht er ganz auf dem Boden des Leibniz-Wolffschen Rationalismus. In der Schweiz verbreitet er als großer Naturfreund die Ideen des schwed. Botanikers *Karl v. Linné* (23.V. 1707 bis 10. I .1778); als Ästhetiker lehnt er sich teilweise an *Alex. Baumgarten* (1714—1762) an; in Berlin verkehrt er mit *Moses Mendelssohn* (1729—1786) u. dem Buchhändler Nicolai. Auch mit *Leonh. Euler* (1707—1783), Mathematiker an der Berliner Akademie, steht er in Verbindung. Er selbst übernimmt später im Auftrage Friedrichs d. Gr. eine Revision des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin. Bedeutsam ist, daß Sulzer, der in seinem «Versuch» noch sagt: «Wenn er (der Zögling) ... einen aufgeklärten u. wohlunterrichteten Verstand hat, so geht er mit Freuden u. Mut der Tugend nach...» (83), später, durch die Erfahrung gezwungen, im Gefühl ein Brückenglied zwischen Erkennen u. Tun suchen muß u. mehrere Theorien dafür aufstellt. Seine «Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit u. des Nachdenkens» (1768) werden zum vielgebrauchten Lesebuch.

Kennzeichnende Ausprägung empfängt die A. in Deutschland aber durch den *Philanthropismus,* hinter dem Männer stehen wie Basedow, Wolke, Campe, Salzmann, Bahrdt u. Trapp. *Joh. Bernh. Basedow* (11. IX. 1724 bis 25.VII. 1790), der auch Sulzers «Versuch» kennt, wird durch Rousseaus «Emile» zum begeisterten Agitator seiner Ideen. Seine «Vorstellung an Menschenfreunde» (1768) ermöglicht ihm die Gründung des «Philanthropins» in Dessau (1774), dem bald andere folgen. Außerdem schreibt er ein «Methodenbuch» (1770) u. sein mit Kupferstichen illustriertes «Elementarwerk» (1774). Sein Philanthropin, eine Art Musterschule, die «Reiche für Geld zu Menschen, Arme (Famulanten) umsonst zu Schullehrern» ausbilden will, hat eine milde Zucht. Körperpflege, spielendes Lernen, das überall von der Anschauung ausgeht, das tote Memorieren verwirft, an Hand anschaul. Materials die Sprachen (Deutsch, Französisch, auch Latein) durch lebendiges Sprechen übt, außerdem Mathematik u. Naturkunde einbezieht: alles zeigt den vorwiegend auf das Brauchbare gerichteten Zweck. Doch wird der Ehrgeiz übertrieben angestachelt u. das Lernen gar zu sehr zum Spielen. Basedows intellektualist. Überschätzung der Erkenntnis als Faktor für das Sittliche mußte schließlich zu Mißerfolgen führen. Als Religion kommt auch hier nur eine natürliche in Betracht. Die Anstalt geht 3 Jahre nach seinem Tode, 1793, wieder ein. Die Lehrerbildung ist durch ihn wesentlich gefördert worden. Seine Mitarbeiter sind *Christ. Heinr. Wolke* (21.VIII. 1741 bis 4. I. 1825), ausgezeichnet in seiner Methode des Unterrichts in fremden Sprachen; *Joach. Heinr. Campe* (29.VI. 1746 bis 22. X. 1818), zeitweise Leiter des Philanthropins in Dessau; er schreibt für die Jugend u. a. einen «Robinson der Jüngere» nach dem Vorbilde von Defoes Robinson, gibt mit Trapp u. *Heusinger* (1766—1837), dem Vorkämpfer für die Arbeitsschule, das «Braunschweiger päd. Journal» heraus, sowie die «Allgem. Revision des gesamten Schul- u. E.swesens» (16 Bde.). Ferner *Christ. Gotth. Salzmann* (1.VI. 1744 bis 31. X. 1811), eine edle Persönlichkeit. Sein Grundsatz lautet: «Von allen Fehlern u. Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.» Er kommt 1781 als Lehrer nach Dessau; 1784 begründet er das Philanthropin in Schnepfental, wo er eine Art von Familien-E. einführt. Das Institut besteht noch. Schriften: «Krebsbüchlein» (1780), «Konrad Kiefer» (1796), «Ameisenbüchlein» (1806). Einer seiner Mitlehrer ist *Guts-Muths* (9.VIII. 1759 bis 21.V. 1839), der den Turnübungen besondere Pflege zuteil werden läßt. *Karl Friedr. Bahrdt* (25.VIII. 1741 bis 23. IV. 1792) gründet u. leitet 2 andere Philanthropine, zu Marschlins in der Schweiz u. zu Heidesheim bei Worms. Beide Anstalten gehen bald wieder ein. Seine maßlose Polemik gegen die Orthodoxie, von der er sich gehetzt sieht, schadet dem Ansehen der von ihm vertretenen Schulrichtung. Die «G. seines Lebens u. seiner Meinungen» (3 Bde., 1791 f.) gibt ein gutes Bild damaliger Kulturzustände. Sein «Katechismus der natürl. Religion» zeigt die große Kahlheit u. Leere, welche der späteren A. eigen ist. *Ernst Chr. Trapp* (8. XI. 1745 bis 18. IV. 1818) ist der Theoretiker des Philanthropismus. 1780 wird er durch Minister v. Zedlitz als Professor der Pädagogik u. Direktor eines päd. Seminars nach Halle berufen. Sein «Versuch einer Pädagogik» will diese bes. eng der Psychologie anschließen.

Den Philanthropisten nahe steht auch *Fr. Eberh. v. Rochow* (11. X. 1734 bis 16.V. 1805). Hatten jene bei ihrer Reform in erster Linie die höheren Schulen im Auge, so überträgt er nun in gemäßigter Weise deren Neuerungen auf die Dorfschule, der er den Namen «Elementarschule» gibt. Er tritt auch ein für ein besseres Auskommen der Lehrer, regt zur Gründung des Halberstädter Lehrerseminars (1778) an u. wird durch den «Kinderfreund» der Vater des Volksschullesebuches.

Eine Schulreform in den vorwiegend *kath.* Gebieten, u. zwar hauptsächlich in Schlesien, wird von dem Saganer Abt *Ignaz v. Felbiger* (6. I. 1724 bis 17.V. 1788) nach dem Vorbilde von Heckers «General-Landschulreglement für die preuß. Gesamtmonarchie» (1763) als «Landschulreglement für die Katholischen in Städten u. Dörfern» (1765) in allerhöchstem Auftrage durchgeführt. Für den Unterricht bringt er die Hähnsche Tabellarmethode zur Anwendung, wodurch das Gedächtnismäßige, wohl ungewollt, wieder starke Betonung erhält. Er bewirkt die Gründung von 7 Seminaren, sorgt für bessere Schulbücher (Lesebuch, Saganer Katechismus) u. verfaßt die erste kath. Volksschulkunde «Eigenschaften, Wissenschaften u. Bezeigen rechtschaffener Schulleute» (1768). Von Kaiserin Maria Theresia nach *Österreich* berufen, erneuert u. ergänzt er auch dort nach Aufhebung des Jesuitenordens durch Papst Clemens XIV. (1773) das Schulwesen durch die «Allgemeine Schulordnung...» (1774.) In religiöser Hinsicht hält er bei allem Interesse für Fortschritt u. A. am kirchlich-orthodoxen Standpunkt fest. *Ferdinand Kindermann* (27. IX. 1740 bis 25. V. 1801), gest. als Bischof von Leitmeritz, führt Felbigers Reform auch in *Böhmen* durch, gründet in Kaplitz eine wahre Musterschule

u. verbindet mit ihr den *Industrieunterricht* (weibl. Handarbeit, Gartenbau usw.). In *Bayern* wirkt ebenfalls in gemäßigt-philanthropist. Sinne der Benediktiner u. Münchener Kanonikus *Heinr. Braun* (17. III. 1732 bis 8. XI. 1792). 1770 wird die neue Volksschulordnung von ihm bearbeitet. 1774 erscheinen die «Gedanken über die E. u. den öffentl. Unterricht in Trivial-, Real- u. latein. Schulen», 1778 die «Kurfürstl. Schulordnung». Er gründet auch den bayr. Zentralschulbücherverlag u. fördert die deutsche Sprache; die Schulpflicht gewinnt durch seinen Einfluß immer mehr Geltung. Den Realienunterricht stellt er zurück. In dem säkularisierten Fürstentum *Würzburg* führt der Fürstbischof *Adam Fr. v. Seinsheim* (reg. von 1757—1778) schon 1757 die allgem. Unterrichtspflicht ein, stiftet 1771 das Schullehrerseminar zu Würzburg u. läßt in Anlehnung an Felbiger für die Bistümer Würzburg u. Bamberg eine neue Schulordnung ausarbeiten (1772). Sein Nachfolger Fürstbischof *Franz Ludwig von Erthal* (reg. von 1779 bis 1795) setzt die Reform fort, gründet Industrieschulen nach dem Vorbild von Kindermann, ruft Mädchenschulen ins Leben u. eröffnet ein Schullehrerseminar in Bamberg (1791).

Alle diese Förderungen des höheren u. niedern Schulwesens sind in den deutschen Ländern ein notwendiges Erfordernis, ganz bes. aber für die niedern Volksklassen. Indem nun immer mehr der Staat die Ordnung dieser Verhältnisse in die Hand nimmt, wird der Sinn der Ausbildung in erster Linie natürlich darin gesehen, gemeinnützige u. tüchtige Bürger u. Untertanen zu schaffen. Dies ergibt dann unter Friedrich d. Gr. die etwas zu zweckhafte «A. von oben her».

Die eigentl. u. ursprüngl. Grundgedanken der A. werden von *G. E. Lessing* (22. I. 1729 bis 15. II. 1781) als immer mehr steigende Klärung einer weisen u. gütigen Vernunft dargestellt; aber dieser Zeit der höchsten Blüte folgt gegen Ende des Jahrh.s der Niedergang auf dem Fuße. Wie in der Literatur der «Sturm u. Drang», die «Romantik» u. der «Neuhumanismus» von verschiedenen Ausgangspunkten her der trotz aller Betonung der Charakterbildung doch zu einseitigen Verstandeskultur längst den Krieg erklärt haben, so geht es ähnlich auch auf allen andern Gebieten; bes. die unter der Auffassung einer platten Nutzbarkeit u. Lehrbarkeit (Gottsched) fast verkümmerten, ästhet.-künstler. Grundmächte, wie überhaupt die tieferen, von allgem. Regeln nicht erfaßbaren Lebenskräfte drängen in ihre Rechte zurück. Deutlich wird dieses z. B. auch bei dem Staatsmanne *Justus Möser* (14. XII. 1720 bis 8. I. 1794) in seiner Aufstellung von dem Individualitätsprinzip in der G., obwohl er den rationalist. Gedankenkreisen zeitlebens noch halb verhaftet bleibt. — Einige Grundideen der A. spä d. sind in teilweiser Umformung u. systemat. Verarbeitung in die Herbartsche Schule übergegangen u. finden anderseits einen Nachhall in dem Münchener Kreis um Sailer, der selbst jedoch bei aller Aufgeschlossenheit für die neuen Gedanken kirchlich durchaus korrekt lehrt u. wirkt.

Gesamtbewertung: Der ursprüngl. hohe Standpunkt eines *Leibniz*, der als Vorläufer am Eingang der A. steht, von der ratio als dem alles durchdringenden u. erhellenden Geistigen u. Ersten, da Gott selbst in letzter Linie ratio ist, an dem wir eben durch steigende Klärung der Erkenntniszusammenhänge der Welt in gewissem Maße teilhaben, hat sich, wohl durch die starke Entziehung des positiv christl. Bodens trotz aller hohen u. edlen Begeisterung namentlich der Philanthropisten für das Gesamterziehungswerk doch großenteils zu einem nüchtern abwägenden utilitarist. Eudämonismus abgeflacht. *Kant*, der den Schlußstein der großen Aufklärer bildet, sucht den sittl. Standpunkt in einer gewaltigen, in seiner schroffen Trennung von Vernunft u. Sinnlichkeit jedoch zu gewaltsamer Umkehr wieder zu einer höheren Würde emporzuheben; jedoch weist schon sein Primat der prakt. Vernunft über den eigentl. Sinn der A. hinaus. Positiv hat, neben der sehr anerkennenswerten Hebung des Schul- u. Seminarwesens u. seiner stärkeren Einstellung auf das natürlich Gegebene, sodann der Gedanke der Vorherrschaft des Verstandes im sokrat. Sinne, daß Wissen schon die Tugend herbeiführt, sowie der Begriff der autonomen Selbstentscheidung der Vernunft zu bedeutsamen Anregungen Anlaß gegeben, u. zwar in psycholog. wie in päd. Hinsicht. Denn erstlich wird der vielfache Mißerfolg der reinen Verstandeskultur auf eth. Gebiete Anlaß zu einer gründlicheren Untersuchung der Verhältnisse der einzelnen Seelenkräfte untereinander bes. hinsichtlich des Gefühls u. birgt so schon den Beginn in sich für die Erörterungen über Wesen u. Wirkungsart der Willensmotive; zweitens aber wird als wichtigste Frage für alle Pädagogik gegenüber der im ganzen doch zu stark mechanisch gewordenen Methode des Memorierens u. Tradierens die Forderung nach freierer innerer Selbstentwicklung aufgeworfen, eine Frage, an deren weitem u. berechtigtem Sinnbereich auch die kath. Auffassung von der Gebundenheit an Autorität nicht vorbeigehen kann u. darf.

Schrifttum: W. Lecky, G. des Ursprungs u. Einflusses der A. in Europa (übers. von H. Jolowicz (2 Bde., Leipzig 1868); A. Pinloche, G. des Philanthropismus ([2] 1914); E. Abb., Kurze G. der Päd. der neueren Zeit (1927); E. Heimpel-Michel, Die A. Eine histor.-systemat. Untersuchung (1928); K. Fr. Ledderhose, Leben u. Schriften des M. J. Fr. Flattich, neu bearb. von Fr. Roos ([5] 1926); Cay v. Brockdorff, Hobbes als Philosoph, Pädagoge u. Soziologe I ([2] 1929); H. Lebede, Locke u. Rousseau als Erzieher (1912); H. Boschann, Die Spontaneitätsidee bei J. J. Rousseau (1926); P. Themanns, Rousseau u. der Arbeitsschulgedanke ([2] 1925); E. Dietze, Charles Abbé de Saint-Pierre. Ein Beitrag zur G. der franz. A. u. der vorrousseauschen Pädagogik (1914); E. Engel, Frankreichs Geistesführer (darin u. a. über Voltaire, J. J. Rousseau, Diderot [1920]); A. Höhn, Die Taubstummenunterrichtsmethode des Abbé de l'Epée im Zusammenhang mit der zeitgenöss. Sprachphilosophie (1915); P. Schumann, Samuel Heinickes gesammelte Schriften (1912); W. Klinke, Joh. Georg Sulzers päd. Schriften (1921); H. Zimmermann, Die Pädagogik Basedows vom Standpunkt moderner G.sauffassung (1912); J. B. Goetz, Felbigers

Lehrmethode, in: Die christl. Schule, Jhrg. 10, S. 235—243 (1919); K. Fr. Bahrdt, G. seines Lebens, seiner Meinungen u. Schicksale, hrsg. von F. Hasselberg (1922); A. Teuscher, J. H. G. Heusinger, Ein Vorkämpfer der modernen Arbeitsschule, in: Die Arbeitsschule (1914) 33—43; M. H. Schnitzler, Chr. G. Salzmann als Moralpäd. (1916); O. Bastian, Soziologie u. Sozialpäd. bei Chr. G. Salzmann (1926); K. Braun, Kleinkinderpäd. bei J. H. Campe (1921); C. Stange, Lessings E. des Menschengeschlechts, in: Ztschr. für systemat. Theologie, Bd. 1, S. 153 bis 167 (1923); H. Baron, J. Mösers Individualitätsprinzip in seiner geistesgeschichtl. Bedeutung, in: Histor. Ztschr. (1924) 130; Ph. Funk, Von der A. zur Romantik (1925); J. Rammelt, J. B. Basedow, Der Philanthropismus u. das Dessauer Philanthropin (1929), im Anhang eingehende Bibliographie des Philanthropismus. *A. Kröger.*

VII. Die Zeit des Neuhumanismus u. des Idealismus: 1. Im 17. Jahrh. war die Vorherrschaft der Antike unter der Einwirkung der Naturwissenschaften hinter den *Rationalismus* zurückgetreten. Er beherrschte, dem Volke verständlich gemacht, mundgerecht gestaltet, in der sog. *Aufklärung* als *Vernunft* das 18. Jahrh. u. nahm z. T. bes. im Protestantismus antikirchl. Gepräge an. Ein Zug ist gemeinsam den Popularphilosophen u. den Pädagogen der Zeit, *Menschenglück* durch *Menschenbildung* zu schaffen.

Kein Mann hat das eifriger erstrebt, als *Heinrich Pestalozzi* (12. I. 1746 bis 17. II. 1827), keiner wie er, *E.* des *ganzen* Volkes, bes. auch des sittlich, geistig u. bürgerlich verwahrlosten Teils, durch *Bildung des Herzens* zur *Menschlichkeit,* zur harmon. Ausbildung der Menschennatur als seine Lebensaufgabe betrachtet. Der Unterricht war ihm nicht, wie andern Pädagogen Zweck, sondern Mittel zur Rettung des Volkes aus dem «Zivilisationsverderben». Als «Grundmittel der Menschenveredelung», als «das Fundament aller wahren Kultur, Individual-, National-, aller wahren Menschenbildung» bezeichnete er das häusl. Leben, als Schuld des Zivilisationsverderbens den «Wohnstubenraub» der Zeit. Hoch erhebt er sich so über Locke, Rousseau, Basedow. Leider wirkte er nicht auf die gleichfalls Menschheitsbildung, *Humanität,* erstrebenden Kreise der Gelehrten u. Lehrer, die das beste E.smittel in Nachahmung der *Antike* sahen u. somit, ganz entgegengesetzt dem *demokratisch* denkenden, sozial gesinnten Pestalozzi, die «Bildung» auf eine Auslese beschränkten. Seltsame Erscheinung u. doch erklärlich: Beide Richtungen nehmen von der Schweiz ihren Ausgang. Von den Alpen her weht ein neuer Geist durch die Dichtkunst (A. v. Haller, Idyllendichter Sal. Geßner). Aber die Menschen, die sie in die reine Natur malt, sind weder die Naturkinder der Schweiz, in die sie gemalt werden, noch lebenswahre Gestalten des alten Griechenlands, wenngleich «man glaubte, die *Antike* lebendig zu sehen» (Goethe), sondern Rokokofiguren, mit griech. Namen geziert. Nun gar Wielands holde Grazien! Nach Joh. Heinr. Mercks bissigem Urteil Geschöpfe einer «Buhlerei mit den Musen», leichtgeschürzte Parisiennes. Und doch spricht sich in diesen Fantasiebildern der Literatur eine auch in dem Kreise des neubelebten Humanismus herrschende Vorstellung aus von dem reinsten, *vollkommensten Menschentum* der alten klass. Welt u. zwar vornehmlich der *griech. Kultur.* Der Humanismus hatte zwar noch seine Pflegestätten in den sächsisch-thüring. Fürstenschulen, wie der Pietismus u. der Rationalismus in Halle, sah jedoch nicht mehr, wie einst, den Wert der klass. Literatur in Nachahmung der alten Lateiner, sondern in dem *Geistesschatz* der Antike. Das ist die *erste* Stufe in der Entwicklung des Neuhumanismus (= N.). Die *zweite* hat *Friedr. Aug. Wolf* (15. II. 1759 bis 8. VIII. 1824) ihm als «*Philologie*» zugewiesen. Den Einfluß des Humanismus auf das *deutsche Nationalbewußtsein* würdigte der *Idealismus* (= I.), bes. der ästhetische Schillers. In scharfen Gegensatz gerieten dann in der ersten Hälfte des 19. Jahrh.s «Stockphilologen» u. Verfechter der Allgemeinbildung.

Die ersten Vertreter des N. im 18. Jahrh., vornehmlich *Joh. Matth. Gesner* (9. IV. 1691 bis 3. VIII. 1761), *Christian Gottlob Heyne* (1729—1812), *Joh. Aug. Ernesti* (1707—1781) faßten den *Bildungswert* der klass. Literatur tiefer als der alte Humanismus. *Gesner* betonte die Bedeutung des *geistigen Umgangs* mit den Geistesgrößen des Altertums für die Entwicklung des richtigen Denkens u. Urteilens, also der *formalen Bildung* (so zuerst vom Pädagogen *Aug. Herm. Niemeyer* [2. IX. 1754 bis 7. VIII. 1828] genannt), für Pflege des Gedächtnisses, des Verstandes, des Willens, des Sinns für Schönheit, dabei auch Schulung des sprachl. Ausdrucks. Es ist nicht der Nützlichkeitsgedanke der *Philanthropisten* u. *Aufklärer,* aus dem die neue Wertschätzung des klass. Altertums hervorgeht, sondern der Drang nach *harmon. Ausbildung* u. «Entfaltung des eigenen tiefsten Menschenwesens im rein menschl. Sinne» (H. Leser). Es gilt, in deren *Geist,* in die Seele der großen Kulturarbeit einzudringen, nicht die Werke nachzubilden, sondern das vorbildl. «*Verhältnis* ihrer Schaffens*kraft* zum Gestaltungs*produkt*» (Leser) maßgebend zu nehmen für eigenes Schaffen. *J. G. Herders* (25. VIII. 1744 bis 18. XII. 1803) Blick geht vom Griechentum, aus dem «der Dämon der Menschheit rein verständlich zu uns spricht» (Werke Bd. 14, S. 105 113), weiter zur *ganzen* Kulturmenschheit. So überschwenglich er auch das in den Griechen zum *Menschen* gewordene *Ideal der Menschheit* preist, so weit wie der Begründer der Altertumswissenschaft *Friedr. Aug. Wolf* u. seine Jünger *J. Ast, F. Jacobs, F. Passow* u. a. u. die Gräkomanen unter den Dichtern, die eine *ästhet. Ethik* zum *Evangelium* erhoben, verstieg er sich nicht. Er sah doch in der christl. Religion «die höchste Humanität, die erhabenste Blüte der menschl. Seele». Humanität faßte er als *sittlich-religiöses* reines Menschentum. Wolf dagegen setzt an die Stelle des Christentums die Philologie als die wahre «cultura et corporis et animi ducens ad perfectionem humanitatis». Mit ihm in der Begeisterung für die Eigenschaften der Griechen u. die Bedeutung ihrer Kultur für die Bildung stimmt *W. v. Humboldt* (22. VI. 1767 bis 8. IV. 1835) überein. Als echter Pädagoge die Pestalozzische Methode würdigend, verbindet der Neuhumanist *A. F. Bernhardi* (24. VI. 1769 bis 1. VI. 1820) mit der *formalen* Bildung die *materiale* u. sittl. Ausbildung u. plant einen völligen Aufbau der Bildung durch 3 Formen der Schule (Bürger-, Künstler-, Gelehrten-Schule). Er ist der «Pestalozzi der höh. Schule» (Horstmann).

2. Der objektive antike Mensch galt dem N. als das Ideal, als das Vorbild edelster, reiner Menschlichkeit. Es war doch nur der in den *Werken* der griech. Kultur, wenigstens in erster Linie, ausgeprägte Mensch, eine *Auslese* aus dem ganzen Griechentum; er konnte daher nicht Vorbild für das Volk überhaupt zu wahrer Menschenbildung sein, sondern bloß für eine geistige Auslese als Mittel der Bildung u. durch diese auch der E. dienen. Der *N., aristokrat. Gepräges, ist keine Pädagogik für die Allgemeinheit*. N. u. Philanthropismus wollten beide die Bildung *oberer* oder zur Führung des Volkes berufener Stände veredeln u. durch diese dann erst auf die Hebung des Volkes wirken. Nach *J. W. Süvern* (3. I. 1775 bis 2. X. 1829), dem Förderer der Pestalozzischen Unterrichtsmethode in Preußen, begriff die humanist. Bildung, die E. zum tüchtigen Mitglied des Staates u. der Gesellschaft, die *polit.* E. schon in sich. Im Vordergrund stand die «*formale*» Schulung des Denkens u. Geschmacks, des ästhetisch-moralischen, durch das Schrifttum u. das ganze Kulturleben des *hohen* griech.-röm. Altertums. Die Philosophen des *J.* stimmten im wesentlichen der humanist. Ansicht von dem Ideal der Humanität zu. *G. W. Fr. Hegel* (27. VIII. 1770 bis 14. XI. 1831) war der *philolog.* Altertumswissenschaft im Schulunterricht, dem *geistlosen* Regeldrill (unbeschadet des grammat. Unterrichts) u. den «Extemporalien» abgeneigt, hielt aber die *Geisteswelt* der Griechen für die schönste aller Zeiten u. empfahl, in diesem «Paradies des Menschengeistes» heimisch zu werden. Der N. hat gewiß Anteil an der Entstehung des deutschen Nationalbewußtseins, aber nicht durch Wolfs, nicht durch Humboldts aristokrat. Bildungsideal. Humboldts «wesentlich in der kontemplativen Lebensweisheit atmendes Bildungsproblem ist schon allein pädagogisch ein Torso» (H. Leser). Dazu kommt seine ablehnende Stellung gegen die Leitung der E. durch den Staat, wie sie *Niemeyer, Schleiermacher, Graser, Fichte, Niethammer*, erst recht der Anwalt der Staatsallmacht, *Hegel*, forderten. Gemäßigte Hegelianer waren der vielseitige K. Rosenkranz (22. IV. 1805 bis 14. IV. 1879) u. G. F. Thaulow (6. VII. 1817 bis 11. III. 1883), der zwar, wie viele, meinte, die Jugend müsse Deutsch durch Latein u. Griechisch lernen, aber anderseits der Individualität der Schüler Rechnung trug u. päd. Seminare auf der Universität forderte. Der *Individualist W. v. Humboldt* wollte die Privatfreiheit nicht eingeschränkt wissen, wie es in den antiken Republiken der Fall war, durch Inanspruchnahme des ganzen Menschen. Daß er als Leiter des preuß. Unterrichtswesens (1809/10) die Verstaatlichung der E. durchführte, stand eigentlich im Widerspruch mit seiner übernationalen Humanitätsidee. Der «*Nationalschule*» *Fichtes* mit ihrem philanthropist. oder schon sozialist. Arbeitsprinzip konnte der Hellene *Humboldt* kein Gefühl entgegenbringen, weil ihr Vater, unbeschadet seines Humanismus, nicht in den Griechen, sondern in der «Deutschheit» den ursprüngl. Charakter der Menschheit erblickte u. als *Pestalozzis* Verehrer nicht einem aristokrat. Bildungsprinzip huldigte, vielmehr dessen *demokrat. Zug* der E. des ganzen Volkes u. seiner allgemeinen über Berufs- u. Standesbildung stehenden Menschenbildung teilte. *Bildung* u. *E.* galt im allgemeinen einst für ziemlich gleichbedeutend, umfassend geistige, moral., ästhet. Pflege der individuellen Naturanlagen. *I. Kant* (22. IV. 1724 bis 12. II. 1804) ordnete der E. richtig unter: Wartung (d. i. Verpflegung, Unterhalt), Disziplin (Zucht), Unterweisung nebst Bildung. *Fr. Schlegel* (10. III. 1772 bis 11. I. 1829) bezeichnete als notwendige Bedingungen der *Bildung*, d. h. *der Vollendung der Individualität:* Kraft, Gesetzmäßigkeit, Freiheit, Gemeinschaft. Bei ihm wie bei *Schiller* entspringt die *Kalokagathie*, wie sie den Weimar-Jenaer Denkern als Ideal erschien, nicht aus der Altertumswissenschaft allein, sondern aus der Welt-G. Den *ethischen Idealismus Kants* u. *Fichtes* steigert *Schillers* (10. XI. 1759 bis 9. V. 1805) Geschichtsphilosophie zum *ästhet. I. Goethes* (28. VIII. 1749 bis 22. III. 1832) Pädagogik macht eine Wandlung durch zu einem *tätigen* Lebensideal. Gegen den auf *philanthrop.* Grundlage stehenden *Realismus der Bildung* für den Lebensberuf verficht kräftig Fichtes Freund *Fr. J. v. Niethammer* (6. III. 1766 bis 1. IV. 1848) die humanist. Bildung (1808) u. führt sie mit G. Hermanns Schüler *Fr. W. Thiersch* (17. VI. 1784 bis 25. II. 1860), begünstigt durch das vom Freiheitskampf der Neugriechen ins Leben gerufene Philhellenentum, in Süddeutschland zum Siege. Es war ein Kampf der «Stockphilologen» gegen den neuen Geist der «zivilisierten Barbarei», wie der auf das Materielle gerichtete Zug der Zeit sie befürchten ließ. Daher erklärt sich die ungerechte Beurteilung, die *Thiersch, Hr. Leo* u. a. den Bestrebungen *Pestalozzis, Diesterwegs, Karl Magers* zuteil werden ließen. Bürgerschule, Volksunterricht, Realfächer im Gymnasium, der sog. Utraquismus, wie ihn die preuß. Gelehrtenschule durch die Idee der «allseitigen» Bildung (nach Hegels Ziel) erhielt (1818) mit dem Erfolg der Überbürdung der Jugend (Lorinser 1836), fanden vor den Augen *Thierschs* u. seiner Partei keine Gnade.

So wenig wie Fichtes Nationalschule kam der von *Gleim* mit einem Preise von 100 Talern bedachte *Plan einer Humanitätsschule* zur Ausführung. Die preisgekrönte Schrift des Stettiner Gymnasialdirektors *Friedr. Koch* (25. V. 1768 bis 26. XI. 1849), «Die Schule der Humanität» (1805, gedruckt 1811), fand leider nicht die ihr gebührende Beachtung. Diese würden nach dem Muster der Alten auch gute Bürger u. Deutsche, wenngleich «durch die Humanität alle *Individualität* des *Nationalen* schwindet». «Humanität fordert: Ehre den Menschen, achte dich selbst, beherrsche dich selbst, vereinfache deine Bedürfnisse, sei arbeitsam. Wahre Humanität lehrt Christi Wort: Vater, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun.» Mit dieser Auffassung fügte *Koch* dem N. ein diesem fremd gewordenes Moment ein, den *E.swert des Christentums*. In demselben Jahre wie Kochs Schrift gab *J. B. Graser* (11. VII. 1766 bis 28. II. 1841), seine E.slehre heraus. Sie sollte «zur Würde der *Wissenschaft*» erhoben, den Menschen zur «*Divinität*» führen. Diesen Begriff setzt er an die Stelle des Begriffs «Humanität». Den *Staat* aber betrachtet Graser als die berufene «Menschen-E.s-Anstalt» u. erteilt ihm Recht u. Pflicht zu, auch für die Kenntnis u. Verehrung Gottes Sorge zu tragen.

Joh. Mich. Sailer (17. XI. 1751 bis 20. V. 1832) trat (Über E. für Erzieher, 1807, [3]1822) für den echten Humanismus ein gegen den sich breit machenden, die «Oberflächlichkeit des Wissens, einen Charakterzug der Zeit», fördernden, falschen Philanthropismus, beklagte aber die Hintansetzung

des Christentums hinter den hellen. Geist u. die Versuche einer «neuen Religion» oder einer «Nationalbildung» durch bloß äußere Kultur ohne Religion.

Erst allmählich kamen Christentum u. Deutschtum neben dem Hellenentum in der Gelehrtenschule zu ihrem Recht, nicht ohne Mitwirken der staatl. Behörden, die in der Religion dem Staate eine feste Stütze erhalten wollten. Volksschulpädagogen wie die wackern Verfasser von E.slehren: *A. H. Niemeyer, Friedr. Hr. Christian Schwarz, B. Gottlieb Denzel* (29. XII. 1773 bis 13. VIII. 1838), *Christian Wilh. Harnisch* standen auf dem Boden des Christentums, den auch *Diesterweg* zu behaupten glaubte. Während aber *Kant* noch ganz an der «Idee der Menschheit» u. der «kosmopolit. Anlage» eines E.splanes festhielt, gingen die Philosophen *Schleiermacher, Herbart, Beneke* von dem unbestimmten Begriff ab. *Kant* verlangte Verwandlung der *E.skunst in Wissenschaft.* Die Genannten machten sie dazu. An die Stelle der «Menschheit» setzt *Schleiermacher* den «eigentüml. Menschen»: denn es gibt «keine allgemeingültige Pädagogik», keine allgem. Religion, keine von aller Nationalität entblößte Sitte, keine allgem. Sprache, keinen allgem. Staat. «Die *Pädagogik* ist eine rein mit der *Ethik zusammenhängende,* aus ihr abgeleitete angewandte *Wissenschaft,* der *Politik koordiniert.*» Herbart verwirft die vom Staate aus geordnete E. u. erklärt die bisherige E. als «rohen Empirismus». «Pädagogik als vollendete Wissenschaft» «könnte nur gebaut werden auf die Vollendung aller übrigen Wissenschaften». »Die eigentl. Vollenderin der E. ist die Philosophie, aber die Gefahren der Philosophie abzuwenden, ist das Amt der Mathematik.» Die *ganze* Aufgabe der E. faßt er in den Begriff Moralität (Tugend). Der erziehende Unterricht zielt darauf durch die Vielseitigkeit des Interesses, d. i. der Selbsttätigkeit. Die Psychologie will er auf Metaphysik, Mathematik u. Erfahrung gründen. Daher tadelt er den gleich ihm selbständigen Denker *Friedr. Ed. Beneke* (17. II. 1798 bis 1. III. 1854), der die Psychologie rein empirisch faßte u. sie zur Grundlage alles Wissens machen will. Beneke hält fest an dem immateriellen Wesen der Seele u. an Grundkräften u. -vermögen dieses geistigen, sich entwickelnden Wesens. Die Heranbildung der Seele, die Entwicklung der Grundvermögen liegt dem Erzieher ob. In der Zeit des Materialismus boten sie wie der Pestalozzianer *W. Harnisch* u. der von ihm wegen seines segensreichen Wirkens für die Volksschule hochgeschätzte *G. Ph. L. v. Beckedorff* (14. IV. 1778 bis 27. II. 1858, später Konvertit) den gläubigen Volksschullehrern eine Stütze. *B. H. Overberg* (1. V. 1754 bis 9. XI. 1826), *Sailer, Milde, K. Barthel* (2. XII. 1802 bis 26. I. 1861), *Dursch* waren vornehmlich die Wegweiser für die kath. Lehrerwelt.

Dem Humanismus schadete nichts mehr als die *Überschätzung* des *päd.* Wertes der alten Sprachen. Herbart weist in seiner Besprechung der Schwarzschen E.slehre darauf hin, daß «oft schon das *Heidnische* der klassischen Alten Bedenken erregt» habe, u. trifft damit den wunden Punkt des krassen N. Der Aristoteliker *Ad. Trendelenburg* (30. XI. 1802 bis 24. I. 1872) stellte die E. in den Dienst des Staates u. würdigte daher auch die christl. (protest.) E. wie das Altertum als Mittel dazu, ebenso auch die körperl. Ausbildung u. die Arbeitsschule. Warme Pfleger der klass. Studien, Katholiken u. Protestanten, mußten die christl. Kirche verteidigen gegen die Verleumdung, sie sei eine Feindin der klassischen Bildung wie überhaupt aller Kultur. «Die christl. Kirche» — antwortet der bekannte Literarhistoriker *A. F. Chr. Vilmar* (1800—1868), in seinen gehaltvollen «Schulreden über Fragen der Zeit» (1846, S. 64 f.) — «hat seit dem Anfange ihres Bestehens die menschl. Kultur, das geistige Leben u. den geistigen Verkehr jeder Art, selbst wenn die Elemente dieser Kultur *außer ihr* u. *vor ihr* vorhanden waren, nicht allein geduldet, sondern zu allen Zeiten befördert u. angelegentlich gepflegt.» 3 Elemente bezeichnet er als die unbedingt notwendigen der Gymnasial-E.: «Die *klassische Bildung,* das *Christentum* u. die *G. unseres Volkes*» (S. 79). Der Name «Humanismus» ist in seinen Augen «fast widerchristlich», da dieser «das sog. allgem. Menschliche» dergestalt hervorhebe, daß man die Erbsünde belächeln u. die Erlösung entbehrlich finden konnte» (S. 2 f.). *Joh. G. M. Dursch* (11. XI. 1800 bis 21. II. 1881), *Herm. Wedewer* (14. VI. 1811 bis 16. IV. 1871), *Beda Joh. Weber* (28. X. 1798 bis 28. II. 1858) zeigten, wie gerade die größten Kirchenlehrer die klassischen Studien gewürdigt u. durch den Geist des Christentums erst wirklich fruchtbar machten. Es bedeutete einen großen *Fortschritt des N.,* daß die Erlanger Philologenversammlung 1851 dem christl. Glauben in der gelehrten Schule seine beherrschende Stelle als Seele, Herz, Norm des ganzen Unterrichts zuerkannte (Paulsen). Ein *Klopstock,* ein *Fr. L. v. Stolberg* hatten bewiesen, daß tiefe Religiosität sich wohl verträgt mit inniger Liebe zum Vaterland u. mit Begeisterung für das geistige Erbe aus dem Altertum. Die christl.-kath. Kultur zeigt den Wert des klass. Erbgutes. Sie vermag die 3 Elemente christlich, hellenisch, deutsch in Einklang zu bringen. Sie trägt aber auch den vom prakt. Leben an die E. u. Bildung gestellten Anforderungen gebührende Rechnung.

Schrifttum: H. Leser, Das päd. Problem in der Geistes-G. der Neuzeit. Bd. II: Die deutsch-klass. Bildungsidee (1928); E. Feldmann, Der preuß. N. (Studien zur G. der E. u. E.swissenschaft im 19. Jahrh., Bd. 1, 1930); P. Hensel, Der N., in: Vom Altertum zur Gegenwart (1919); W. Jaeger, Humanismus u. Jugendbildung (1921); E. Spranger, Humanismus u. Jugendpsychologie (1922); K. Brandi, Mittelalterl. Weltanschauung, Humanismus u. nationale Bildung (1925); R. Lehmann, Die deutschen Klassiker = Die großen Erzieher. Bd. 9 u. 10 (1921); E. Bergmann, Deutsche Führer zur Humanität (1915); H. Groos, Der deutsche I. u. das Christentum (1927); W. Switalski, Der neudeutsche I. u. die deutsche Bildung, in: Das kath. Bildungsideal u. die Bildungskrise, hrsg. von B. Rosenmöller (1926); H. Walsemann, Pestalozzi. S. Leben, s. System u. s. Methode (1926); F. Medicus, Pestalozzis Leben (1927); P. Natorp, Pestalozzi. S. Leben u. s. Ideen (⁵1927); — Der Idealismus Pestalozzis (1919); K. Schwalm, Pestalozzis Worte (1927); P. Wernle, Pestalozzi u. die Religion (1927); Pestalozzi-Studien, hrsg. von A. Buchenau, E. Spranger u. H. Stettbacher, I (1927); W. Böhm, Schillers «Briefe über die ästhet. E. des Menschen» (1927); W. Feilchenfeld, Pestalozzi, Goethe, Lavater, in: Deutsche Vierteljahrsschrift f. Literaturwissenschaft u. Geistes-G. 4. Jhrg. (1926); E. Zeissig, Goethe als Erzieher u. Lehrer (1920); K. Müller, Humboldt u. die heutige Schulre-

form (1926); E. Spranger, Humboldt u. die Reform des Bildungswesens (1910); W. Schwarz, Kant als Pädagoge (1915); A. Stein, Pestalozzi u. die Kantische Philosophie (1927); F. Röttcher, Die E.slehre Kants u. Fichtes (1927); G. Boß, Erziehertum im Sinne Goethes u. Fichtes (1927); W. Horstmann, Aug. Ferd. Bernhardi (1769—1820) als Päd. Ein Beitr. zur Pädagogik der Reformzeit (1926); F. Zumegen, Overberg u. Pestalozzi, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Pädagogik, Jhrg. 3, H. 2 (1927); B. Overberg als päd. Führer seiner Zeit, hrsg. von R. Stapper (1926); E. Kuntze, B. Overberg, Ein Lebensbild mit besonderer Berücksichtigung der Zeit-G. (1926); N. Gengler, Das Bild des Lehrers bei Overberg (1926); H. Rolle, Die Bedeutung Schleiermachers für die Entwicklung der wissenschaftl. Pädagogik (1919); P. Natorp, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. H. 3: Herbart u. Schleiermacher ([2]1922); W. Augustat, Schleiermachers Lehre von der Selbsttätigkeit (1926); H. Jungnik, Das Problem der sittl.-relig. Bildung nach Kant u. Niemeyer als systemat. Würdigung (1915); G. Rinck, Die E. u. Selbsttätigkeit bei Niemeyer (1921); E. Schmidt, Gottl. Ant. Gruner, ein deutscher Schulmann u. Volkserzieher aus der Zeit der Pestalozzischen Bewegung (1928). *S. P. Widmann.*

VIII. Die Zeit von Herbart bis zur Gegenwart: 1. In der 2. Hälfte des 19. Jahrh.s steht die Pädagogik im Zeichen *Joh. Friedrich Herbarts* (4. V. 1776 bis 14. VIII. 1841). Dieser gewann erst nach seinem Tode eine allgemeinere Bedeutung für die Pädagogik, namentlich für die Lehrmethode der Volksschule, u. zwar vor allem durch *T. Ziller* (21. XII. 1817 bis 20. IV. 1882), dessen Formalstufentheorie bis über die Wende des 19. Jahrh.s hinaus bei der Vorbildung der Lehrer u. Lehrerinnen der Volksschulen eine fast unbeschränkte Herrschaft behauptete. Heute zeigt sich immer deutlicher, daß Ziller von Herbart mehr abwich, als man früher annahm, zumal in seiner Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts. Beide aber haben im Laufe der letzten 3 Jahrzehnte so sehr an Anhängern verloren, daß ihre Zahl heute gering ist. *O. Willmann* (s. d.), der aus der Schule Zillers hervorging, rückte in seinen philosoph. u. psycholog. Anschauungen Aristoteles immer näher u. entfernte sich durch die Abgrenzung seiner Didaktik u. durch ihren grundlegenden Begriff des Bildungsgutes von Herbart erheblich. Das Ansehen *W. Reins* (s. d.), des treuesten u. rührigsten Anhängers Zillers, ist in der letzten Zeit stark gesunken. Man hat diese Wendung in der Pädagogik zunächst in die Worte gefaßt: «Herbart oder Natorp?»; später schien man vor die Wahl gestellt zu sein zwischen Herbart u. der experimentellen Pädagogik (s. d.); heute hat der Kampf begonnen zwischen der normativen Pädagogik, die bisher, namentlich seit Herbart, in unangefochtenem Besitzstand war, u. der deskriptiven. Ein Abrücken von der Herbartschen Pädagogik war unvermeidlich geworden, nachdem sich seine Psychologie als nicht haltbar erwiesen hatte. Gegen sein nur von der Ethik her bestimmtes E.sziel haben sich die Bedenken gemehrt, was vor allem darin zum Ausdruck kommt, daß man jetzt mehr päd. Grundwissenschaften annimmt, als es Herbart tat. Die brennend gewordene soziale Frage ließ die Pädagogiker wieder mehr Anschluß finden an Pestalozzi u. drohte zeitweilig sogar zu einer neuen «Sozialpädagogik» zu führen, die die berechtigte Berücksichtigung der Individualität außeracht ließ ganz im Gegensatz zu manchen revolutionären Pädagogikern, die einem maßlosen Individualismus huldigen wie etwa *L. Gurlitt* (s. d.). Zu einer in der Gegenwart fast unbestrittenen Herrschaft sind die Forderungen der Einheits- u. der Arbeitsschule (s. jeweils d.) gelangt, wenngleich hier noch manches der Klärung bedarf u. bei der unvermeidl. Dehnbarkeit der Begriffe mit diesen Worten mehr Richtungen bezeichnet werden, als es zunächst den Anschein hat. Unter den Anhängern Herbarts findet wieder mehr Beachtung *Friedrich W. Dörpfeld* (8. III. 1824 bis 27. X. 1893), da er als Sozialpädagoge gilt u. seine Lehre von Schulverfassung u. Schulgemeinde einige Forderungen der Gegenwart vorausgenommen hat. Auch manche seiner psycholog. Lehren, z. B. seine Untersuchungen über das Gedächtnis, verdienen noch heute Beachtung. Mit Unrecht ist heute fast vergessen *Th. Waitz,* der sich gegenüber Herbart eine gesunde Selbständigkeit bewahrte. Der Herbartianer *K. Volkmar Stoy* (22. I. 1815 bis 23. I. 1885) wird neuerdings für die Lösung des Problems der Einheitsschule in Anspruch genommen.

2. Unter den Pädagogikern, die von *Pestalozzi* stark beeinflußt sind, haben 2 bis zur Gegenwart nichts von ihrem Einfluß verloren, nämlich *Friedrich W. A. Fröbel* (21. IV. 1782 bis 21. VI. 1852) u. *Adolf Diesterweg* (29. X. 1790 bis 7. VII. 1866). Fröbels Einfluß auf die Pädagogik ist heute größer als je u. dürfte in der Zukunft noch wachsen. Seine grundlegende Bedeutung für die E. im Kindergarten wurde um so mehr betont, je mehr man die verwandten, aber weiterführenden Bestrebungen *M. Montessoris* (s. d.) schätzen lernte. Bei der experimentellen Pädagogik war Fröbel einer der wenigen Pädagogiker, den sie restlos gelten ließ, ähnlich bei der revolutionären Pädagogik, was er hauptsächlich seinem Eintreten für die Arbeitsschulidee verdankt. Vom Kindergarten bis zur Fortbildungsschule reicht sein Einfluß, u. für die Heilpädagogik ist seine Bedeutung fast noch größer als für die Pädagogik der Normalen. Als geistesverwandt mit Fröbel, als geschickter Methodiker, als Anwalt der Lehrer u. wegen seiner gesamten polit. Tätigkeit für die Schule wird Diesterweg in Volksschullehrerkreisen noch immer gefeiert.

Im allgemeinen haben nur histor. Bedeutung folgende Pestalozzianer: *Friedrich H. Chr. Schwarz* (30. V. 1766 bis 3. IV. 1837); *Christian W. Harnisch* (28. VIII. 1787 bis 15. VIII. 1864); *Heinrich Stephani* (1. IV. 1761 bis 22. XII. 1850); der fast vergessene *Franz Jos. Müller; Christian Zeller* (29. III. 1779 bis 18. V. 1860), der weniger bekannt geworden ist als sein Bruder *Karl Aug. Zeller* (15. VIII. 1774 bis 23. III. 1840).

3. Unter den *Philosophen* u. *Dichtern* haben folgende in letzter Zeit wegen ihrer päd. Anschauungen erneute Beachtung gefunden. Die Pädagogik *Friedrich Schleiermachers* (21. XI. 1768 bis 12. II. 1834), die wegen ihres dialekt. Verfahrens als bes. anregend gilt, ist ihrem Inhalt nach in eine überraschende Beleuchtung gesetzt worden. A. Strobel macht es nämlich wahrscheinlich, daß Schleiermacher sich von Rousseau stark beeinflussen ließ, u. zwar unmittelbar, obwohl er den Namen Rous-

seaus in seinen sämtl. Schriften einschließlich seines Nachlasses nur einmal erwähnt. Wenn *Joh. Gottlieb Fichte* (19. V. 1762 bis 27. I. 1814) u. *Friedrich Nietzsche* (15. X. 1844 bis 25. VIII. 1900) immer aufs neue «als Erzieher» dargestellt werden, so hat man dabei nicht bloß ihre Vorschläge für Kinder-E. im Auge, sondern mehr noch ihre Bedeutung für die Formung der Erwachsenen. Weit geringer ist die Tragweite der päd. Ansichten von *Gustav Theodor Fechner* (19. IV. 1801 bis 18. XI. 1887) u. von *Rudolf Hermann Lotze* (21. V. 1817 bis 1. VII. 1881). Unter den neueren Philosophen ist noch unvergessen geblieben der leicht verständl. *Friedrich Paulsen* (16. VII. 1846 bis 14. VIII. 1908). Viel problematischer ist *Paul Natorp* (s. d.), an dessen Pädagogik der Krieg nicht spurlos vorübergegangen ist.

Von ausländ. Denkern finden bis heute am meisten Beachtung der ganz auf dem Entwicklungsstandpunkt fußende Engländer *Herbert Spencer* (27. IV. 1820 bis 8. XII. 1903) u. der so ganz anders gerichtete, mehr einer pessimist. Bildungsphilosophie huldigende russische Dichter Graf *Leo Nikolajewitsch Tolstoj* (9. IX. 1828 bis 27. XI. 1910).

4. Was die Erforschung der *kath.* Pädagogik anbetrifft, so erscheint am bemerkenswertesten, daß sich endlich ein gerechteres Urteil anbahnt über *Vinzenz Eduard Milde* (17. V. 1777 bis 14. III. 1853). Auch *Joh. Baptist v. Hirscher* (20. I. 1788 bis 4. IX. 1865) wird seit einiger Zeit gerechter beurteilt u. höher eingeschätzt, wie denn sein Büchlein über «Selbsttäuschungen» ihn als Vertreter einer «entlarvenden» Psychologie erscheinen läßt lange vor Nietzsche, Freud u. Adler. Hirschers Nachfolger auf dem Lehrstuhl für Pastoraltheologie in Freiburg, *Alban Stolz* (3. II. 1808 bis 16. X. 1883), ist als seelenkundiger Volksschriftsteller bis heute unvergessen geblieben u. findet auch noch in seinen päd. Anschauungen Beachtung. Seit H. Wolgasts Schrift über «Das Elend unserer Jugendliteratur» ist der Streit um *Christoph v. Schmid* (15. VIII. 1768 bis 3. IX. 1854) als Kinderschriftsteller nicht mehr verstummt. Sonst fanden in der letzten Zeit erneut Beachtung *Alois Karl Ohler* (2. I. 1817 bis 24. VIII. 1889), mehr *Lorenz Kellner* (29. I. 1811 bis 18. VIII. 1892), u. zwar wegen seiner Stellung zu Religion u. Rel.-U. u. wegen seiner Bedeutung für den deutschen Sprachunterricht, *Ludwig Auer* (11. IV. 1839 bis 28. XII. 1914) als Stifter des Cassianeums in Donauwörth, *Dominikus Ringeisen* (9. XII. 1834 bis 4. V. 1904) als Lehrmeister der Caritas u. vor allem der nie vergessene u. unvergeßl. Gründer des kath. Gesellenvereins *Adolf Kolping* (8. XII. 1813 bis 4. XII. 1865) als Sozialpädagoge. Neubehandlung erfuhr *Ludolph v. Beckedorff* (14. IV. 1778 bis 27. II. 1858), der unter Altenstein das preuß. Volksschul- u. Seminarwesen leitete.

Unter den ausländ. Pädagogen widmete man neue Untersuchungen namentlich wegen ihrer Stellungnahme zur Mädchenbildung der Frau *Albertine Adrienne Necker de Saussure* (1766—1846) u. dem Bischof von Orleans *Felix Dupanloup* (3. I. 1802 bis 11. X. 1878); in ungleich höherem Maße aber wird immer aufs neue gefeiert der Stifter des Salesianerordens *Don Bosco* (16. VIII. 1815 bis 31. I. 1888).

5. Unter den hier noch zu nennenden *protest.* Erziehern erfreut sich besonderer Schätzung *Joh. H. Wichern* (21. IV. 1808 bis 7. IV. 1881). Was die körperl. E. anbetrifft, so hat das 1928 (auch durch Aufstellung seiner Büste in der Walhalla bei Regensburg) gefeierte 150jähr. Jubiläum der Geburt des Turnvaters *Friedrich Ludwig Jahn* (11. VIII. 1778 bis 15. X. 1852) bisher nicht zu einem neuen Werk über ihn geführt, während *Alfred Mauls* (13. IV. 1828 bis 11. IV. 1911) turngeschichtl. Bedeutung u. *E. v. Schenckendorffs* (21. V. 1837 bis 1. III. 1915) Verdienste um die körperl. E. der deutschen Jugend erneut gewürdigt wurden. Während die Wirkung von zwei evang. Schulmännern fast auf ihre Konfessionsgenossen beschränkt blieb, nämlich von *Heinrich Gräfe* (3. III. 1802 bis 22. VII. 1868) u. *Ludwig Zahn* (6. X. 1798 bis 20. III. 1890) u. sie erst spät eine monograph. Behandlung fanden, ist *Rudolf Hildebrand* (13. III. 1824 bis 28. X. 1894) zu unbestrittener allgemeiner Bedeutung für den deutschen Unterricht gelangt. Für die Taubstummen- u. Blindenpädagogik lenkt noch immer *Helen Keller* die Aufmerksamkeit auf sich.

6. Nicht unerwähnt darf hier bleiben die eigenartige Erscheinung der *Jugendbewegung* (s. d.).

7. Werfen wir zum Schluß noch einen kurzen Blick auf das Schulwesen dieser Periode, so hat sich am meisten das Volksschulwesen geändert. Trotz seiner Verschiedenheit in den einzelnen Ländern Deutschlands können wir 2 Einschnitte deutlich unterscheiden. Der erste erfolgt in der Kulturkampfszeit; der zweite ist eine Folge der Revolution. Die «Allgem. Bestimmungen vom 15. X. 1872, betr. das Volksschul-, Präparanden- u. Seminarwesen», die vom preuß. Kultusminister *Adalbert Falk* (10. VIII. 1827 bis 7. VII. 1900) herausgegeben wurden, dessen Leben u. Wirken als Kultusminister kürzlich auf Grund des Nachlasses in einer sehr umfassenden Schrift dargestellt worden ist, haben im wesentlichen ihre Geltung behalten bis zur Revolution. Sie bedeuteten eine entschiedene Ablehnung des Geistes, aus dem die *Stiehlschen Regulative* hervorgegangen waren. In den im letzten Jahrzehnt von den Regierungen der einzelnen Länder herausgegebenen Richtlinien für die neuen Lehrpläne der Volksschulen kommt vieles zur Geltung, was auf der Reichsschulkonferenz (s. d.) zu Berlin vom 11. bis 19. VI. 1920 gefordert wurde, z. B. die Ideen der Arbeits-, Lebens- u. Heimatschule, der künstler. u. der staatsbürgerl. E. Die Lehrerbildung (s. d.) ist in den meisten Ländern des Reiches akademisch geworden. Weniger einschneidend sind die Reformen der höheren Schule, bei der die Frage des Berechtigungswesens jahrzehntelang die eigentlich didakt. u. method. Fragen zurückdrängte. Heute ist die Zahl der Arten der höheren Schule, die um 1900 3 betrug, wesentlich gestiegen. Zuletzt kam die noch am meisten umstrittene Aufbauschule (s. d.) hinzu. Am wenigsten zugänglich zeigte sich den Neuerungen die Universität, wenngleich in Preußen sich der Ministerialdirektor *Friedrich Althoff* (19. II. 1839 bis 20. X. 1908), über den jetzt eine Monographie vorliegt, um den Ausbau der Hochschule verdient machte, neben die alte Universität die techn. Hochschule u. sonstige Sonderhochschulen traten u. sogar eine besondere Hochschulpädagogik (s. d.) versucht wurde.

Zusammenfassende Schriften: M. Riedmann, Bilder u. Schaffen älterer päd. Meister (1925); A. Vogel, Die philosoph. Grundlagen der wissenschaftl. Systeme der Pädagogik (Locke, Kant,

Schleiermacher, Hegel, Herbart, Beneke) ([4]1912); P. Schneider, Deutsche Philosophen des 19.Jahrh.s als Pädagogen (1928); G. Clostermann, Die Grundlagen der formalen E.stheorie, dargestellt mit Hilfe der vergleich. Strukturanalyse der E.ssysteme von Herbart, Natorp, Willmann-Toischer u. a. (1925); Fr. Wienstein, Preuß. Pädagogen der Neuzeit (1910).

Schrifttum: 1. Joh. F. Herbarts Päd. Schriften, hrsg. von O. Willmann u. Th. Fritzsch (3 Bde., 1913/15); H. Walther, J. F. Herbarts Charakter u. Pädagogik in ihrer Entwicklung (1912); Th. Fritzsch, J. F. Herbarts Lehre u. Leben (1921); H. Haase, Der ursprüngl. Sinn der Lehre von den Stufen des Unterrichts (1910); P. Natorp, Herbart, Pestalozzi u. die heutigen Aufgaben der E.slehre ([3]1922); W. Rein, Die Herbartsche Pädagogik im Lichte der Gegenwart (1915); G. Weiß, Herbart u. seine Schule (1928); A. Buff, Bedarf das E.sziel Herbarts einer Ergänzung? (1918); K. Just, Zillers Botschaft vom erziehenden Unterricht, zusammengestellt aus seinen Werken (1918); H. Kley, Die Lehre vom Lernen. Dörpfelds Theorie des Neulernens u. Einprägens (1917); E. Schmidt, Fr. W. Dörpfelds Schulverfassung in ihrer Bedeutung für die Gegenwart (1920); W. Rudloff, Dörpfeld als Sozialpädagoge (1922); Chr. Hemming, Dörpfeld als Sozialpädagoge (1923); E. Hindrichs, Dörpfeld, der geistige Vater unserer evang. Schulgemeinden, in seinem Leben u. Wirken (1927); A. Hartmann, Die Lösung des Problems der Einheitsschule im Geiste Stoys (1919); A. Mollberg, Stoy u. die Gegenwartspäd. (1925).

2. J. Prüfer, Fr. Fröbel, sein Leben u. Schaffen ([3]1927); H. L. Klostermann, Fr. Fröbels Werdegang u. sein Wirken als Knabenerzieher (1927); A. Schober, Fr. Fröbel als Führer zur Gegenwartspädagogik (1925); Fr. Fröbel, Die Menschen-E., hrsg. von H. Zimmermann (1926); Fr. Fröbels Mutter- u. Koselieder, hrsg. von J. Prüfer ([4]1927); R. Stiebitz, Fröbels Beziehungen zu Pestalozzi in den Jahren 1805—1810 u. ihre Wirkungen auf seine Pädagogik (1913); J. Geier, Der Anschauungsunterricht Pestalozzis u. Fröbels u. der Münchener Lehrplan für die Werktagsvolksschulen von 1912 (1915); O. Götze, Fröbels Bedeutung für den heimat- u. erdkundl. Unterricht (1922); H. Schumacher, Fröbels Ideen im Lichte der Gegenwart (1923); Das Vermächtnis Fröbels an unsere Zeit. 2 Briefe vom Jahre 1832, hrsg. von F. Halfter (1926); M. Müller, Frauen im Dienste Fröbels (1928); A. Milkner, Diesterwegs Gedanken über Schulgesetzgebung u. Schulorganisation (1912); — Diesterwegs Anschauungen über Religion u. Rel.-U. (1919); F. Rasor, Die Bedeutung Diesterwegs für die Methode des geograph. Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung der mathemat. Geographie (1915); O. Götze, A. Diesterweg u. Fr. Fröbel (1921); H. Wigge, Weckruf u. Vermächtnis. 10 Jahre Schulpolitik u. Pädagogik im Geiste Pestalozzis u. Diesterwegs (1927); J. Martin, Fr. H. Chr. Schwarz, ein Pädagoge der Romantik (Münsterer Diss., 1927); W. Harnisch, Der Schulrat an der Oder, neu hrsg. u. überarbeitet von J. Plath (1900); J. Hauser, Pestalozzi u. Stephani (1920); J. Heigenmooser, Ein bayer. Pestalozzischüler Franz Jos. Müller 1779—1827 (1910); J. Hauser, F. Jos. Müller 1779—1827, ein Volksschulpädagoge (1916); K. Ruth, Die Pädagogik der süddeutschen Rettungshausbewegung. Chr. H. Zeller u. der schwäb. Pietismus (1927).

3. F. Röttcher, Die E.slehre Kants u. Fichtes (1927); E. Bergmann, J. G. Fichte als Erzieher ([2]1928); P. Michel, Die Idee der Selbsttätigkeit bei Fichte (1928); A. Strobel, Die Pädagogik Schleiermachers u. Rousseaus (1928); E. Wentscher, Die eth. Grundlagen von Schleiermachers Pädagogik (1928); M. Havenstein, Nietzsche als Erzieher (1922); O. Kohlmeyer, Nietzsche u. das E.sproblem (1925); H. Stoeckert, Nietzsche u. das Problem der E. (1926); W. Brock, Nietzsches Idee der Kultur (Göttinger Diss., 1930); H. Bohnstedt, Die Philosophie in der Lehrerbildung u. Th. Fechner als Erzieher (1922); O. Weder, H. Lotze u. die höhere Schule, in: Neue Jahrbücher für das klass. Altertum usw., 2. Abt. S. 153—162 (1917); H. Gschwind, Die philosoph. Grundlagen von Natorps Sozialpädagogik (1920); H. Bellersen, Die Sozialpädagogik P. Natorps im Lichte der christl. Weltanschauung (1928); J. Speck, Fr. Paulsen. Sein Leben u. sein Werk (1926); M. Geraskoff, Die sittl. E. nach Spencer... (1912); S. A. Husain, Die Bildungstheorie H. Spencers (1926); G. Prox, Tolstoj als Pädagoge u. seine Bildungsphilosophie (1926).

4. V. E. Milde u. die Seelsorge in Strafhäusern, hrsg. von L. Krebs (1922); — V. E. Milde in seiner Bedeutung für den Rel.-U. (1925); M. Bauer, V. E. Milde, Gehalt, Quellen u. Wirkungen seiner Pädagogik (1928); O. Meister, V. E. Milde im Lichte der Gegenwart, in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Pädagogik, Jhrg. 4, S. 593—628 (1928); J. Spieler, J. B. v. Hirschers päd. Ideen u. seine Bedeutung für die Pädagogik, in: Pharus 1927, S. 170—187 u. 255—272; L. Bopp, Stolz als Seelen- u. E.skundiger (1925); F. Brutscher, Chr. v. Schmid. Eine päd.-literar. Studie (1917); G. Lenhart, A. K. Ohler (Hess. Biographien, 1. Bd. 1917); B. Müller, Dr. Kellners Stellung zu Religion u. Rel-U. (1922); L. Habrich, Kellner u. der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule, in: 16. Jahrb. des Vereins für christl. E.swissenschaft, hrsg. von J. Göttler (1925) S. 39—64; L. Huber, L. Auers päd. Werk (1925); Fr. X. Kerer, D. Ringeisen v. Ursberg. Ein Lebens- u. Charakterbild (1927); S. G. Schäfer, A. Kolping, der Gesellenvater ([4]1913); F. H. M. Schweitzer, Kolping u. sein Lebenswerk (1914); J. Nattermann, Kolping als Sozialpädagoge u. seine Bedeutung für die Gegenwart (1925); Th. v. d. Driesch, A. Kolping als Typus des Volksbildners, in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Päd., Jhrg. 5, S. 177—221 (1929); H. Brunnengräber, L. v. Beckedorff (1929); M. Peters, Die Stellungnahme Felix Dupanloups, des Bischofs von Orleans, in den Fragen der Mädchenbildung u. Frauenbildung seiner Zeit (1929); W. Scherer, Dupanloup u. seine Bedeutung für die E., in: Pharus S. 321—334 (1926); L. Habrich, Aus dem Leben u. der Wirksamkeit Don Boscos ([2]1924); Fr. Ritter v. Lama, Don Bosco (bearbeitet nach E. Crispolti, 1922); Valle-Metzger, Bilder aus dem Leben u. Wirken des ehrw. Dieners Gottes Don Joh. Bosco ([2 u. 3]1925); Don J. Bosco, Der Diener Gottes Dominikus Savio ([2]1925); D. W. Mut, Der sel. Johannes Don Bosco (1930); B. Fascie, Wie Don Bosco seine Buben erzog (deutsch von O. Karrer, 1930).

5. G. Teichmann, Wicherns E.sgedanken (1916); O. Eberhard, Die Kräfte der Lebens-E. in Falks u. Wicherns Pädagogik (1922); M. Gerhardt, J. H. Wichern. Ein Lebensbild (2 Bde., 1927/28); H. Ru-

ster, Familienpädagogisches aus Turnvater Jahns Schrift, in: Pharus (1922); K. Broßmer, A. Mauls turngeschichtl. Bedeutung im Spiegel seiner Schriften (1924); F. Schmidt, Schenckendorffs Verdienste um die körperl. E. der deutschen Jugend (1919); W. Bröer, Gräfes E.slehre (1923); O. Eberhard, F. L. Zahn, ein evang. Schulmann u. Volkserzieher (1917); M. Werner, Vom deutschen Wesen in Sprache, Dichtung u. Lied u. vom Unterricht im Geiste Hildebrands (1924); R. Hildebrand. Sein Leben u. Wirken, hrsg. vom Zentralinstitut für E. u. U. (1924); P. Odelga, Helen Keller, in: Die 2sprach. Volksschule (1918/19).

7. E. Förster, Adalbert Falk (1927); A. Sachse, F. Althoff u. sein Werk (1928); Die deutsche Schulreform (1920); Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen (o. J.); Die Reichsschulkonferenz 1920 (der amtl. Bericht, 1921); Die neuzeitl. deutsche Volksschule. Bericht über den Kongreß Berlin 1928, hrsg. von der Kongreßleitung (1928). S. auch die Art. Gegenwartspädagogik, Kath. Pädagogik, Literatur, päd., Revolutionäre Pädagogik, Protestant. Pädagogik, Israelit. Bildungs- u. E.swesen u. Strömungen, päd. *G. Grunwald.*

D. Krit. Schlußbemerkung: Wenn man bedenkt, welche Fortschritte die G. im allgem. in Forschungsweisen u. -ergebnissen gemacht hat, u. wie wertvolle Gesichtspunkte durch Männer wie Dilthey, Schmoller, Hintze, Wilamowitz, E. Troeltsch, v. Arnim, M. Weber, Burdach u. a. zu Tage gefördert wurden, ist man erstaunt zu sehen, wie gerade die letzten Dezennien an größeren wissenschaftl. Veröffentlichungen zur G. der Pädagogik auffallend arm sind. Abgesehen von den neuen Einblicken ins Mittelalter durch die Forschungen M. Grabmanns, «G. der scholast. Methode» (2 Bde., 1909/11), der in überraschender Weise das Pädagogische in seiner Materie zeigt, den «Bildungszuständen u. -ideen des 13. Jahrh.s» (1928, v. R. Limmer), den Fortführungen der «Monumenta paed.», die aber vorwiegend die territoriale Schul-G. betreffen, den Aufsätzen W. Kahls, «Zur G. der Schulaufsicht» (1913) u. bes. dem leider unvollständigen Werk A. Heubaums, «G. des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrh.s» (1. Bd. 1905), ist uns kein größeres, den Durchschnitt überragendes, wesentlich neue Ergebnisse zeitigendes Werk bekannt. Die übrigen Arbeiten u. Veröffentlichungen sind meist lokal beschränkt. Den weitaus größten Prozentsatz stellen Untersuchungen über einzelne Personen u. ihre Bedeutung dar. So wertvoll diese Kleinarbeit, meist in Promotionsarbeiten niedergelegt, an u. für sich sein kann, weil sie wesentl. Bausteine herbeischafft, aus denen dann erst allmählich ein größeres Gesamtgebäude erwachsen kann, so muß doch gesagt werden, daß die meisten von ihnen, von wenigen rühml. Ausnahmen abgesehen, Anfängerarbeiten sind, die zudem sich oft scheuen, zu schwerer zugängl. Quellen oder ungedrucktem Material vorzustoßen. — Die Pädagogik leidet heute noch an dem Mangel ordentl. Ausgaben päd. Klassiker. Wir brauchen vollwissenschaftl. Ausgaben, wie eine z. Z. für Pestalozzi, hrsg. von A. Buchenau, E. Spranger u. H. Stettbacher (bisher 6 Bde., 1927 ff.), im Erscheinen begriffen ist. Fr. Fröbel, wohl mit vielem Ungedrucktem, liegt noch brach. — Schließlich macht sich der Mangel brauchbarer Schulausgaben, keineswegs gekürzte u. damit oft verfälschte, unangenehm bemerkbar. Oft leidet die Pädagogik unter ihrer Verwechslung mit Erziehungsphilosophie. Beziehungen zur Verfassungs- u. sonstigen Rechts-G. sind noch kaum aufgenommen. Es ist tief beklagenswert, daß ein nur verhältnismäßig enger Kreis sich ein lebhaftes Interesse für den Wert der Bildungs- u. E.s-G. bewahrt hat u. ein noch engerer sie aktiv fördern hilft. Der gerade auf dem päd. Gebiet sich deutlich zeigende Antihistorismus unserer Zeit wird erst dann wieder verschwinden, wenn in den verschiedenen Unterrichtsanstalten, an Päd. Akademien, an Hochschulen u. Universitäten die G. der Pädagogik wieder mehr gepflegt wird. Sie könnte durch Aufnahme der neuen geistesgeschichtl. Gesichtspunkte u. mannigfacher Anregungen anderer Disziplinen (Beziehungen zur Generationslehre), vor allem aber durch Herausgabe toten Rohmaterials ungemein Wertvolles zu Tage fördern. *J. Spieler.*

Geschichtsunterricht.

[G. = Geschichte, GU. = Geschichtsunterricht.]

A. Allgemeines. I. Geschichtswissenschaft u. -auffassung: Die G.swissenschaft, die im 19. Jahrh. eine ungeahnte Blüte erlebt hatte, zeigt im 20. Jahrh. wohl noch Richtungen, aber nicht mehr die harten Gegensätze wie früher. Die histor. Methode hat sich nach allen Seiten ausgebildet; sie ist Allgemeingut geworden. Die Erfahrungen des Weltkrieges u. die Umwälzung der staatl. Verhältnisse haben nicht (wie etwa in Sowjetrußland) zu einer völligen Umstellung in der G.swissenschaft geführt, wohl aber vielfach zu einer Revision der «preuß.» G.sauffassung, wie sie durch *J. G. Droysen, H. v. Sybel, H. v. Treitschke* u. a. geschaffen war. Es kam geradezu zu einer Neuauflage des klein- u. großdeutschen Ideenkampfes des vorigen Jahrh.s (F. Kaindl). Die Bedeutung der Weltanschauung für die Auswahl, Wertmaßstäbe u. Beurteilung geschichtl. Tatsachen wird heute, nachdem der Streit über die angebl. «Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft» abgeebbt ist, kaum bestritten. Die Auseinandersetzungen zwischen der materialist.-kollektivist. u. der individualist. G.sauffassung haben insofern auf die Historiker gewirkt, als die Bedeutung der Massen u. der Persönlichkeit jetzt gerechter gegeneinander abgewogen u. ihre gegenseitige Ergänzung betont wird. Die Richtung der heutigen G.swissenschaft geht sichtlich darauf, neben der quellenforschenden Arbeit, die immer noch bes. an der mittelalterl. G. ihren Stoff findet, wieder zu größeren, ein Gesamtbild einer Zeit gebenden Werken zu kommen. Die stark geschichtsphilosophisch eingestellte Gegen-

wart mit ihrem Zug nach Synthese verlangt nach zusammenfassender Schau (Sammelwerke!). Bezeichnend ist die Vorliebe für Charakterbilder u. -köpfe, für Werke wie «Meister der Politik» u. a., die — ohne krit. Apparat — Persönlichkeiten u. Höhenpunkte der G. zeichnen. In der Form hat sich das feingeschliffene Essay einen Platz erworben. Der Weltkrieg u. die Folgezeit hat eine unübersehbare Masse von Denkwürdigkeiten u. Veröffentlichungen von diplomat. Akten in allen Ländern gebracht, in denen mehr oder weniger offen die Wege u. Irrgänge der Politik der Jahrzehnte vor dem Krieg dargelegt sind. Die Memoiren haben z. T. nicht mehr den indiskreten Zug früherer, sondern dienen meist der Rechtfertigung der Verfasser, die als Politiker, Staatsmänner oder militär. Führer eine Rolle in der Vorkriegs- u. Kriegszeit gespielt haben. Die *G.sschreibung* wandte sich der gründl. Untersuchung der bismarckschen u. nachbismarckschen Zeit zu. Bes. herbe Kritik erfuhr die Zeit Wilhelms II. (Entlassung Bismarcks, Stellung zu England u. Rußland, Persönlichkeit des Herrschers).

Die *G.sphilosophie* als Deutung des Weltgeschehens hat nach erster Blüte in der ersten Hälfte des 19. Jahrh.s dem 20. verschiedene geistige Strömungen hinterlassen, in die erst die große deutsche Schicksalswende eine Neubelebung brachte. Am nachhaltigsten hat *O. Spenglers* «Untergang des Abendlandes» gewirkt u. eine ganze Literatur für u. gegen erzeugt. In zahlreichen Arbeiten hat *E. Troeltsch* († 1922) sich mit dem Problem G.sphilosophie beschäftigt, über die Bedeutung der G. für die Weltanschauung, Wertmaßstäbe usw. geschrieben u. zuletzt (1922) sich mit dem «Historismus» auseinandergesetzt. Mit Recht konnte er von einem Wiedererwachen der G.sphilosophie sprechen, die von *Th. Litt, Th. Lessing, W. Wundt* u. a. mehr als Erfassung des Sinnes der Gegenwart gepflegt wird, während *W. Windelband, G. Rickert, G. Simmel* u. a. den geschichtl. Erkenntnisformen (G.slogik) nachgehen. Troeltsch vereinigte beide Richtungen. Auf kath. Seite ist vor allem zu nennen *F. Sawicki* (G.sphilosophie, 1920).

II. Der bildende u. erzieherische Wert des GU.s wurde von jeher bes. hoch eingeschätzt. Der unbestreitbare ethische Bildungswert der G. liegt einmal in dem Stoff, insofern, als man es mit den bedeutendsten Werten der Menschheit (Religion, Staat, Gesellschaft, Kunst, Kultur, Heimat) zu tun hat. Beschäftigung mit G. weckt Liebe zum Heimatboden, zu Volk u. Staat, die sich darüber ausbreiten. Die G. läßt in die tiefen Rätsel der Menschengeschlechter hineinsehen u. den «Gang Gottes über die Erde» ahnend erfassen. Der geschichtl. Schulung wohnen auch starke denkformende Kräfte inne, wie auch im geschichtl. Wissen Werte liegen, die lebenserfahren machen.

Dem GU. liegt nicht nur ob, die Kenntnis der Vergangenheit des eigenen Volkes u. der Völker, die unser Denken u. Dasein befruchtet u. beeinflußt haben (Griechen, Römer, Nachbarn), zu vermitteln, die in der G. liegenden ethischen Werte lebendig werden zu lassen u. staatsbürgerl. Gesinnung zu erzielen; die Schüler sollen auch zu geschichtl. Denken erzogen werden, daß sie Entwicklungslinien u. kausale Zusammenhänge erkennen u. geschichtl. Werte u. Unwerte scheiden lernen. Stärker als je erhebt sich die Forderung, daß alle Arbeit in der Schule gegenwartsbezogen sei.

Ein so stark auch mit weltanschaul. Gehalt erfülltes Fach wie G. verlangt Vorsicht vor ungehemmtem Subjektivismus u. einseitigem Ethos. Die eigentlich selbstverständl. Forderung, die Gefühle Andersdenkender nicht zu verletzen, wird in Art. 148, 2 der RVerf. zur ausdrückl. Pflicht des Lehrenden gemacht.

III. Entwicklung der Methoden: Der GU. ist mehr oder weniger immer ein Spiegelbild der geistigen Haltung der Gegenwart. Er war sehr lange von der polit. u. Kriegs-G. beherrscht, u. nur langsam folgte der Unterricht an den *höheren Schulen* der Wendung (Ergänzung), welche die Forschung an den Universitäten von der polit. zur kulturgeschichtl. Einstellung nahm.

Schon vor dem Kriege waren vielfach Klagen über den GU. laut geworden, allerdings mehr method. als stoffl. Art. Er litt darunter, daß ihm in preuß.-dynast. Interesse manches Unwesentliche aufgebürdet, immer mehr zugemutet wurde (z. B. Staatsbürgerkunde), ohne daß die Stundenzahl vermehrt u. «Ballast» ausgeschieden wurde. Es war oft eine Hetze durch die Jahrh.e, oder der GU. kam nur wenig über die Zeit von 1870/71 hinaus. Das 19. Jahrh. wurde aus Mangel an Zeit meist stiefmütterlich behandelt. Die Kriegserfahrungen u. die staatsbürgerl. Wandlungen haben für den GU. einschneidende Veränderungen gebracht. Die Kriegsjahre führten begreiflicherweise zunächst zu einem Anschwellen des nationalen, vielfach unechten, Pathos, in positiver Hinsicht zur Einsicht in den Wert der geschichtl. u. erdkundl. Bildung u. zur Erkenntnis des Mangels an Verständnis für fremde Völker u. für geograph. Gegebenheiten. Der Notwendigkeit einer Neugestaltung des GU.s trug bereits i. J. 1915 eine preuß. Ministerialverfügung Rechnung, die durch Einschränkungen in der alten G. u. der G. anderer Staaten in Mittelalter u. Neuzeit der eigenen G. bes. des 19. Jahrh.s mehr Raum gewährte. Die V erhielt 2 Wochenstunden zur Darbietung von vaterländ. G.sbildern. Die U I hatte die G. bis 1786 zu führen, so daß in O I das 19. Jahrh. u. damit die Gegenwart zu ihrem Rechte kamen. Tiefergreifende Änderungen in den Lehrbüchern aber sollten während des Krieges unterbleiben. Die Revolution hat einerseits die Neigung zu nationaler geschichtl. Gesinnung verstärkt, vielfach unter Schmerzen zu revidierter Auffassung geführt, anderseits auch den Blick freier gemacht für die Erkenntnis der Lebensäußerungen u. -formen anderer Völker u. für geopolit. Fragen. Dazu kommt das unabwendbare Bedürfnis, die Jugend für den neuen, in Weimar geschaffenen Staat zu verständnisvollem Bejahen zu erziehen.

So verlangte der Verband deutscher G.slehrer neben einer Vermehrung der Stundenzahl, daß minder Wesentliches u. minder Wertvolles noch mehr, als es die letzte Vorkriegszeit getan hatte, ausgeschieden, die Kriegsgeschichte stärker als bisher beschnitten, die nur für die dynast. G. be-

deutsamen Tatsachen nicht mehr erwähnt u. das Zahlenmaterial noch mehr eingeschränkt werde. Für die Verfassungs-, Verwaltungs-, Wirtschafts-, Kunst- u. Kultur-G. wurde mehr Raum u. nach der geistesgeschichtl. Seite hin eine stärkere Heraushebung der leitenden Gedanken der Zeitalter u. der schöpferischen Persönlichkeiten gefordert.

Vorübergehend war in Preußen (Verfügung des Kultusministers vom 6. XII. 1919) die Benutzung der bisher eingeführten Lehrbücher verboten. Der Bund entschiedener Schulreformer trat (1920) für Aufhebung des GU.s in VI u. V ein, verlangte für IV Biographien von führenden Kulturpersönlichkeiten der neueren Zeit, für die Mittelstufe nur G. der Neuzeit, für die Oberstufe die Durchnahme der gesamten europäischen Kulturentwicklung unter «soziolog. Vertiefung». Die G.sbücher sollten durch amtl. Kommissionen umgestaltet, alles, was die Einzelpersönlichkeit «mit einem Nimbus» umgebe (in Lesestücken, Gedichten, Anekdoten), verboten werden. Diese einseitigen Forderungen setzten sich nicht durch. Die zahlreichen Reformpläne sprachen zumeist dem GU. neben dem Deutschunterricht zentrale Stellung im Bildungswesen zu. Eine Fülle von Büchern, Aufsätzen, Plänen u. Vorschlägen, die alle den GU. reformieren wollten, ergoß sich über die Schule. Die brauchbaren haben zum großen Teil Berücksichtigung gefunden in den «Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens» im Abschnitt «G. u. Staatsbürgerkunde» (1925).

G.sphilosoph. Ideen können mit all ihren Vorteilen u. feinen Erkenntnissen den Oberklassen vermittelt werden, wobei aber die Gefahren der Konstruktion u. Einseitigkeit nicht verkannt werden dürfen. G.sphilosophie selbst als Unterrichtsfach in der Schule wird abgelehnt.

Dem für die *Volksschule* durch amtl. Erlaß praktisch auf Verherrlichung der regierenden Fürsten eingestellten GU. wurden schon in der Vorkriegszeit neue Ziele u. Inhalte geboten durch die auf Heimatkunde, Kultur-G. u. Staatsbürgerkunde gerichteten Bestrebungen. Diese Entwicklung war jedoch noch nicht tief genug eingedrungen, so daß durch die Staatsumwälzung viele G.slehrer in der Volksschule vor eine tragische Leere gestellt wurden. Verfügungen der neuen Regierungen vermochten diese Leere nicht auszufüllen. Da einander widersprechende Tendenzen polit. Art in den GU. hineinzudringen suchten u. führende method. Schriften jahrelang kaum gewagt wurden, erlebte er eine im Werdegange der Methodik beispiellose Katastrophe, aus deren langsam zurücktretenden Übertreibungen u. Unsicherheiten nur mit Vorsicht Leitgedanken gezeigt werden können. *F. Schaub.*

B. An einzel. Schulgattungen. I. Volksschulen: a) Für die männl. Jugend. 1. Das Ziel des GU.s kann nicht aus dem sachl. Wahrheitsdienst wie beim Wissenschaftler formuliert werden, sondern aus dem an die Wahrheit verpflichteten Bildungswillen der deutschen Lehrerpersönlichkeit. Grundlegend ist die Erarbeitung der *Erkenntnis* von der schicksalsmäßigen Verbundenheit des deutschen Menschen mit der deutschen Erde u. die Erweckung des *Gefühls* des Zusammenhangs mit den toten, lebenden u. zukünftigen Mitmenschen der engeren u. der weiteren Heimat. Daraus ergibt sich das Hauptziel: Festigung des *Willens,* als deutscher Mensch recht- u. pflichtgemäß mit dem Deutschen Reich auf Gedeih u. Verderben zu verwachsen, also land- u. volksgebundene Erziehung zu vernünftigem staatsbürgerl. Gefolgschaftswillen. Als *Motive* zu diesem Ziel können die vorbereitenden Erkenntnis- u. Gefühlsgrundlagen dienen u. das Wertbewußtsein, daß die Entwicklung unseres Volkes nur durch gewaltige Opfer erreicht wurde, u. daß sich unsere Kultur in erfreul. Eigenart von der anderer Völker unterscheidet. Vielgeforderte Nebenziele richten sich auf Interesse für Völkerversöhnung, Auslanddeutschtum, absolute Wahrhaftigkeit, Ursache u. Wirkung in der G.

2. Der Inhalt des GU.s hat sich insofern gewandelt, als die schon früher lebendigen heimatgeschichtl., kulturgeschichtl. u. staatsbürgerl. Stoffe jetzt im Vordergrunde stehen. Dem Heimatgedanken wird eine mehr oder minder große Bedeutung zugemessen, vereinzelt unter dem Einflusse des polit. Föderalismus oder des Unitarismus. Die früher recht einseitige, oft anekdotenhafte Behandlung der Fürsten-G. ist verschwunden. Jedoch ist die psycholog. Einsicht zu beachten, daß das um Einzelgestalten gruppierte geschichtl. Leben für die Altersstufen der Volksschule interessanter u. leichter verständlich ist als verschlungene kulturgeschichtl. Zusammenhänge (vgl. Art. Biographie). Man kann deshalb trotz der Vorliebe für Kultur-G. nur empfehlen, wirklich bedeutende Fürsten als treibende Kräfte ihrer Zeitalter im GU. auch fernerhin zu würdigen. In der Stoffverteilung ist das Schwergewicht auf Gegenwart u. Neuzeit verlegt. Jedoch zeigen sich auch Bestrebungen, die eine eingehende Behandlung der Vor-G. wünschen.

3. Die Methode hat zumeist den vor allem für die G. sehr einseitigen Weg der Herbart-Zillerschen Formalstufen verlassen u. sich dem Arbeitsschulgedanken angeschlossen. Gegenüber den zahlreichen Vorschlägen werden für die Praxis die beiden, alle Hauptwerte vereinenden Stufen Erarbeiten u. Anwenden empfohlen: I. *Erarbeiten:* auf dieser Stufe wird in *individueller* Form eine Beziehung des Stoffes zum Menschen u. des Menschen zum Stoffe geknüpft. 1. *Suchen:* Erzählung, Quelle, literarische Darstellung, Bild, Karte, Denkmal. 2. *Finden:* a) allgemeine Regsamkeitsfragen der Kinder über das Suchen; b) Herausarbeiten des Charakteristischen für die Vergangenheit, für die Gegenwart (staatsbürgerl. Bindung), für die Verbindung zwischen Vergangenheit u. Gegenwart (Bindung an die Gesamtentwicklung, an die Schicksalsgemeinschaft). II. *Anwenden:* Auf dieser Stufe wird der erarbeitete Stoff in sozialer Form ausgewertet als Beziehung des Menschen zum Mitmenschen. 1. *Gestalten:* Erzählen (Übersichtsfragen), Kurzantworten (Blitz-

lichtfragen), freie Niederschrift, Aufsatz, Hausarbeit, Zeichnung, Werkarbeit, Dramatisieren, Auslegen einer Quelle; 2. *Behalten:* im Gedächtnis (Notizen für Merkheft, Einprägen, Wiederholung), im Gefühl u. im Willen (allgem. menschl., sittl., vaterländ. u. staatsbürgerl. Werte sind eindringlich, aber nicht aufdringlich herauszuarbeiten. Gefühls- u. willensmäßiges Behalten ist nicht anhangsweise Nutzanwendung, sondern päd. Wesensbestandteil, der auf allen Stufen bei möglichst vielen Gelegenheiten der G.sstunde wirksam werden muß). — Zu beachten ist, daß das häufig empfohlene Lesen einer Quelle nichts mit wissenschaftl. Quellenarbeit zu tun hat, sondern nur ein sehr begrenztes, nur manchmal brauchbares method. Mittel zur Belebung der Selbsttätigkeit sein soll. Literar. Darstellungen sind in der G.sstunde nur dann brauchbar, wenn sie historisch einwandfrei sind.

4. Die verschiedenartige Einstellung zu den Erlebnissen der Kriegs- u. Revolutionszeit, die Erkenntnis, daß von Laien die Vergangenheit oft vom Standpunkte der Gegenwart aus beurteilt wird, die in der breiteren Literatur auftretenden widersprechenden G.sauffassungen über geschichtl. Persönlichkeiten (z. B. Bismarck) u. das beliebte Weiterstudium in der G. weckten in der Volksschullehrerschaft der Nachkriegszeit immer mehr den Gedanken, daß das Wesen der G. nicht durch die Quantität der Tatsachen, sondern durch die Auffassung über die geschichtl. Gestaltungsqualitäten erfaßt werden kann. So entwickelte sich als Ergänzung zu dem früher wie heute starken Streben nach Tatsachenwissen in der Volksschullehrerschaft ein beachtenswertes *Interesse an geschichtsphilosoph. Fragen,* das als fördernde Kraft beim Neubau des GU.s betrachtet werden darf. *J. Nieske.*

b) Für die weibl. Jugend. Die Frage, ob der GU. in Mädchenklassen anders zu gestalten sei als in der Knabenschule (es handelt sich natürlich an erster Stelle um die Oberstufe), wird auch heute noch sehr verschieden beantwortet: Die neue RVerf. läßt die Frau stärker am öffentl. Leben teilnehmen als früher; durch das aktive u. passive Wahlrecht mehren sich ihre staatsbürgerl. Pflichten. Aus dieser Tatsache nun glauben einige neuere Methodiker den Schluß ziehen zu müssen, daß die geschichtl. Unterweisungen der Schüler u. Schülerinnen ganz die gleichen sein sollten. Und doch sollte gerade die stärkere Beteiligung der Frau am Gemeinschaftsleben den Gedanken wecken, daß den heranwachsenden Mädchen eine ihrer weibl. Eigenart entsprechende Vorbereitung auf ihr späteres staatsbürgerl. Verhalten zuteil werden müßte. Die neuen Rechte, die man der Frau gegeben hat, sollen mehr bedeuten als ein Vergrößern der Stimmenzahl, als ein nur äußerl. Teilnehmen an staatl. Geschehnissen, ein Nachwandern der vorgezogenen Bahnen. Bes. die jüngste Zeit hat diese Notwendigkeit erkennen lassen (s. die Art. Frauenbewegung u. -fragen, Frauenbildung). Der GU. muß darum so angelegt werden, daß die jungen Staatsbürgerinnen erkennen, welchen Beruf sie als *Frauen* im öffentl. Leben zu erfüllen haben, wie sie das Ureigenste, Letzte u. Tiefste ihres Wesens (es zu wecken u. zu pflegen, ist ja Ziel der Mädchenbildung überhaupt) auch in der großen Volksfamilie zur Entfaltung bringen können. Eine entsprechende method. Einstellung ist daher erforderlich.

Der G.sstoff als solcher ist gegeben u. festliegend. Jedoch werden Auswahl u. Durcharbeitung in den oberen Jahrgängen sowohl die psych. Entwicklung der Mädchen u. die darauf beruhenden Interessengebiete als auch die späteren Betätigungsmöglichkeiten der Frau im Staate beachten. Daraus ergibt sich für die weibl. Jugend eine bes. starke Berücksichtigung der kulturgeschichtl. Momente. Hinweise auf die Stellung u. Bedeutung der Frau in den einzelnen Epochen, das Herausarbeiten typ. Frauenpersönlichkeiten bringen die Geschehnisse der Zeit in warme persönl. Beziehung zu den Mädchen u. öffnen ihren Sinn für die Aufgaben der Frau in der Volksgemeinschaft.

Im freien Unterrichtsgespräch lassen sich fruchtbringende Erörterungen anknüpfen. Die Schülerinnen erkennen den Lebenskreis, dem sie entgegenwachsen in seiner Verbindung mit früheren Zeiträumen, u. sie lernen verstehen, daß auch die Frau Verpflichtungen gegenüber dem Volksganzen hat, die gleichwertig denjenigen des Mannes sind, aber andersartig in ihrer Auswirkung. *J. Rieffert.*

II. Berufs-, Fach- u. Fortbildungsschulen kennen einen gesonderten GU. nicht. Geschichtl. Bildung, histor. Rückblicke werden innerhalb des lebens-, berufs-, staats- u. bürgerkundl. Unterrichts vermittelt, um vor allem «den Zusammenhang des einzelnen in seiner Berufsarbeit mit dem Gemeinschaftsleben in Familie u. Schule, in Betrieb u. Berufsverband, in Gemeinde, Staat u. Reich zum Bewußtsein zu bringen, das Werden u. Wesen wichtiger Einrichtungen des öffentl. Lebens zu erklären, die Achtung vor der bestehenden Verfassung u. Rechtsordnung, die Liebe zur Heimat, zu Vaterland u. Volkstum zu pflegen u. Ziele für die freudige Mitarbeit am Staate vor Augen zu stellen». *J. Spieler.*

III. Mittelschulen: Als *Lehrziel* wird die Kenntnis der Entwicklung des deutschen Volkes sowie der äußern Einflüsse, die für sein Werden von Bedeutung waren, betont; dabei soll das Verständnis für die polit., wirtschaftl. u. sozialen Verhältnisse der Gegenwart erzielt werden.

Die preuß. Bestimmungen vom 1. VI. 1925 (Weidm. Textausg. H. 26) sehen bzl. der *Lehrstoffe* einen einmaligen Gang durch die G. in 4 Jahren vor (V.—II. Kl.): 1. Jahr: Altertum; 2. J.: deutsche G. bis zum Ausgang des Mittelalters; 3. J.: vom Ausgang des Mittelalters bis 1815; 4. J.: von 1815 bis zur Gegenwart. Die VI. Kl. bereitet durch Erzählungen aus der heimatl. u. vater-

länd. G., die mit dem Deutschunterricht zu verbinden sind, den eigentl. GU. vor, während die Abschlußklasse (I.) sich im wesentlichen mit der Herausarbeitung von Zusammenhängen zu befassen hat: Rückblick auf die G. des deutschen Volkes in staatspolit., wirtschaftl. u. sozialer Hinsicht. Die *Stundentafeln* der verschiedenen Mittelschultypen lassen eine gewisse Bewegungsfreiheit; durchschnittlich sind für die Klasse V bis II je 2, für die Klasse I 2—3 Wochenstunden vorgesehen; bei Plan V für Mittelschulen, die auf höhere Lehranstalten vorbereiten, in den Klassen III—I je 2—3 Wochenstunden.

Der Gang der geschichtl. Betrachtung wird im wesentlichen durch die polit. G. bestimmt; die Kultur-G. ist mit ihr aufs engste zu verknüpfen. Auf die Verbindung mit der G. der Heimat u. des heimatl. Stammes wird starker Nachdruck gelegt, so daß die I. Klasse das Heimatgeschichtliche übersichtlich zusammenfassen kann. Die Staatsbürgerkunde ist aus den G.slehrstoffen zu entwickeln; besondere Stunden sind daher im Lehrplan auch hier nicht anzusetzen.

In den allgem. Bildungszielen der Schulform liegt es begründet, daß die Einführung der Schüler in Staat, Wirtschaft u. Geisteskultur des Altertums sich auf das zu beschränken hat, was dem Verständnis u. dem Interessenkreise der Altersstufe (Kl. V) naheliegt; sie kann daher «nur in bescheidenem Umfange erfolgen». Die psycholog. Berücksichtigung der Altersstufen wird auch im übrigen anempfohlen. Für die Eigenbetätigung der Schüler bietet auch der GU. vielfache Gelegenheit, die zumal in den oberen Klassen es hier u. da möglich macht, das Herausarbeiten der Lebens- u. Kulturbilder den Schülern zu überlassen; doch ist diese Form des *arbeitsunterrichtl. Verfahrens* nur da anzuwenden, wo die erforderlichen Hilfsmittel vorhanden sind. Im übrigen wird hier dem «durch mancherlei schwierige Fragen sicher führenden, auf Herz u. Gemüt der Schüler einwirkenden *Vortrag* des Lehrers die größte Bedeutung» beigemessen.

In *Mädchenklassen* ist die soziale u. rechtl. Stellung der Frau in der geschichtl. Entwicklung eingehender zu betrachten. Den Abschluß bildet dann die Erörterung der Rechte u. Pflichten der Frau im Leben der Gegenwart (vgl. B I b u. B IV b). *L. Stade.*

IV. Höhere Schulen: a) Für die männl. Jugend. 1. Für die Stoffauswahl ist das Bedürfnis des Schulfachs, das für das Leben arbeitet, u. die geistige Reife der Schüler maßgebend. Demnach weitet sich der GU., der in zwei Lehrgängen (Mittel- u. Oberstufe) die G. durchwandert, nach einem Überblick über die alte G. von der *deutschen* G. in der Mittelstufe zur Erkenntnis der Stellung unseres Vaterlandes in der *Welt*-G., erstrebt Verständnis für die großen Entwicklungslinien, Zusammenhänge, geschichtl. Bedingtheiten u. Verknüpfungen. «Vom Stoff wird stets nur das ausgewählt, was geschichtlich wirksam geworden ist» (Richtlinien). Nun sind aber die Meinungen darüber in der Forschung nicht so eindeutig. Auch in der Abgrenzung des Stoffes für die Klassen zeigt sich eine ungleiche Wertung einzelner Perioden. Der angewachsene Stoff der G., insbes. die mit Recht geforderte Behandlung bis zur Gegenwart — trotz der Bedenken bezüglich des geringen zeitl. Abstandes z. B. vom Krieg, von Schuldfrage, Revolution — verlangen gebieterisch ein Ausscheiden von vielem, was früher traditionsgemäß zum geschichtl. Bildungsgut gehörte. Die dadurch gewonnene Zeit kommt einmal der G. des 19. Jahrh.s, genauer der G. von 1815 bis zur Gegenwart, zugute u. zweitens einigen neuen Aufgaben, die der GU. erhalten hat. Nicht nur, daß ihm die staatsbürgerl. Erziehung in stärkerem Maße als bisher zufällt (Reichs- u. Landesverfassungen!), die sozialere Einstellung der Zeit verlangt eine eingehendere Behandlung der Bewegungen in den unteren Bevölkerungsschichten. Stärker als früher wird der Lebensraum der Völker einzubeziehen sein, nicht in Form eines auch vorher übl. geograph. Überblicks über das Land, dessen G. man betrachten will, sondern in innigster Verbundenheit mit dem Fluß der geschichtl. Entwicklung. Die neueste Wissenschaft, die *Geopolitik,* begründet von *Ratzel* u. *Kjellén,* hat hier stärkere Antriebe gegeben. Sie will die «wissenschaftl. Unterlage zur Kunst des polit. Handelns im Daseinsringen der staatl. Lebensformen um Lebensraum auf der Erde» sein (Haushofer) u. ist damit ein wesentl. Hilfsmittel für das geschichtl. Verstehen. In größerem Maße als früher wird der GU. (neben Deutsch u. Erdkunde) dem Auslanddeutschtum (s. d.) Aufmerksamkeit widmen müssen.

2. Die Stundenzahl ist in den Schulgattungen verschieden. Die Verteilung auf die einzelnen Klassen gibt in Preußen (nach den Richtlinien) der V 1 Stunde (innerhalb des Deutschunterrichts), der IV—OI in Oberrealschulen u. Reformrealgymnasien (die dadurch zu einer Gesamtstundenzahl von 22 Stunden kommen) je 3, in Gymnasien der IV—OIII je 2, von UII—OI je 3 (Gesamtzahl 19), in Reformgymnasien der IV 3, UIII—OI je 2 (Gesamtzahl 17) u. in Realgymnasien der IV u. UIII je 2, von OIII—OI je 3 Stunden (Gesamtzahl 20). Dabei ist die Verstärkung der G.sstunden auf der Mittelstufe bedeutsam. Auf dieser Stufe erhalten manche Berufe den Abschluß ihrer geschichtl. Bildung.

3. Die Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen (nach den «Richtlinien») ist im allgemeinen folgende: V (im deutschen Unterricht) G.serzählungen (Lebensbilder), IV Auswahl geschichtl. Lehrstoffe von der griech. Frühzeit bis zum Untergang des weström. Reiches (476), UIII von der german. Frühzeit bis zum Westfäl. Frieden, OIII vom Westfäl. Frieden bis zum Wiener Kongreß, UII von 1815 bis zur Gegenwart, OII alte u. mittelalterl.

G. bis zum Ausgang der Hohenstaufen, U I vom Ausgang des Mittelalters bis zum Ende des Zeitalters der Französ. Revolution, O I vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. Für die *Gymnasien,* welche der G. des Altertums besonderes Interesse entgegenbringen, u. die nicht so sehr mit dem Abgang von Schülern nach dem Besuch der U II (Obersekundareife) rechnen müssen, tritt eine kleine Verschiebung insofern ein, als in O III die G. bis 1871, im 1. Halbjahr der U II bis zur Gegenwart geführt, worauf im 2. Halbjahr die G. des Altertums bis zum 2. Punischen Krieg angereiht wird. Am Ende der O II stehen alle Schulgattungen gleichweit in der Behandlung.

4. Methode. Der G.slehrer hat selten eine gleichmäßig disponierte Schülerzahl vor sich, insbes. in parität. Anstalten. Die verschiedene geistige Reife der Altersstufen verlangt in den *Unter-* u. *Mittelklassen* einen andern Aufbau des Unterrichts als in den oberen. Die geschichtl. Propädeutik, in den untersten Klassen (VI u. V) dem deutschen Unterricht zugewiesen, muß kindgemäß sein, Biographie (s. d.) u. Heldentum in den Mittelpunkt stellen. Die Jugend liebt Erlebnis, Tat. Die fortlaufende G.serzählung stößt — da einer höh. Erkenntnis angehörend — auf geringeres Verständnis als die ausführl. Einzelerzählung. Das Interesse ist auf dieser Stufe durchaus bei der Einzelpersönlichkeit, dem Helden u. beim Einzelereignis. Anekdoten, Bilder, poet. Formulierungen, sofern sie nur historisch richtig u. nicht Legende sind, können das Biographische umrahmen. Aber schon in den Unterklassen sollen geschichtl. Begriffe gebracht u. geklärt u. dann planmäßig weitergeführt werden. Zu warnen ist jedoch vor «Verfrühung». Es empfiehlt sich auch, wo angängig, engere Verknüpfung mit der Heimatorts-G. zu suchen, die in Oberklassen doch nur Ausgangspunkt sein oder zu gelegentl. Hinweisen führen kann. Man wird in den Unterklassen — wie überhaupt im GU. — vor allem sich hüten müssen, enzyklopäd. Wissen an die Schulen heranbringen zu wollen. Gut abgerundete G.sbilder, mit Frische u. Anschaulichkeit vorgetragen, ohne in Kleinigkeiten u. Einzelheiten zu verfallen, formen am besten den ersten G.seindruck der Jugend. Hier muß Temperament, Begeisterung für den gut ausgewählten Stoff u. Lebendigkeit herrschen. Die Art des Unterrichts in diesen Jahren entscheidet oft für die G.sauffassung des Lebens. Für die unterrichtl. *Praxis* in der Unter- u. Mittelstufe hat bes. *B. Kumsteller* bahnbrechend gewirkt. *U. Peters* bringt den GU. in engsten Zusammenhang mit deutsch-kundl. Erziehung.

Der Unterricht für *Mittel-* u. *Oberklassen* hat wieder seine eigenen Grundsätze. Es gilt, neben der Vermittlung einer bestimmten Summe von geschichtl. Kenntnissen geschichtl. Denken zu lernen, klare geschichtl. Anschauungen u. Begriffe zu erarbeiten. Das «Entwickeln» histor. Geschehnisse macht große Schwierigkeiten, weil es sich ja nicht um Ereignisse handelt, die immer mit log. Notwendigkeit eintreten müssen. In Mittel- u. Oberklassen wird unter Leitung des Lehrers der G.sstoff — soweit möglich — vom Schüler erarbeitet. Nicht jeder Stoff eignet sich dazu, u. auf den guten Lehrvortrag, der insbes. bei Höhepunkten die Probleme deutlich herausstellen soll, kann nicht verzichtet werden. Immerhin hat die Arbeitsschulbewegung auch im GU. dahin geführt, daß stärker als früher die Selbsttätigkeit der Jugend als wertvolles Element eingestellt wird. Der Arbeitsunterricht ist in der Regel so gedacht, daß der Schüler zu Hause den Lehrbuchtext durcharbeitet, auf der Oberstufe zumal unter Umständen mit Heranziehung weiterer geeigneter G.squellen (wozu das Lehrbuch oder der Lehrer Hinweise zu bringen u. die Schulbücherei Material beizustellen hat). In der G.sstunde wird dann unter der führenden Leitung des Lehrers aus den erarbeiteten Kenntnissen der Schüler u. den verfestigenden Ergänzungen des Lehrers das G.sbild aufgebaut. Dies Verfahren eignet sich bes. für die Vertiefung der Erkenntnis einzelner Perioden der G. Es setzt aber eine gutbegabte u. gutarbeitende Klasse voraus u. nimmt viel Zeit in Anspruch. Auch muß der Lehrer für die geeignete Aufgabenstellung besonderes Geschick haben. Dann kann diese Methode das Ziel erreichen: geschichtl. Denken anregen, die großen Entwicklungslinien u. Zusammenhänge sehen u. die führenden Ideen erkennen lehren.

Wesentlich erleichtert wird dieses Verfahren, wenn es schon auf der Mittelstufe planmäßig einsetzt u. folgerichtig weitergeführt wird. Die Quellen im Schulsinne können dabei ausgiebig verwendet werden, ohne daß diese Forderung überspannt werden sollte. Die vorläufig noch bestehenden method. Hemmungen sind nicht zu verkennen. Immerhin ist zu erwarten, daß der geschichtl. Arbeits-U. das Ziel erreichen wird. — Besondere Probleme für den GU. bieten die wahlfreien Arbeits*gemeinschaften* der Oberstufe; sie können sehr fruchtbringend ausgewertet werden, auch in geschichtsphilosoph. Richtung.

5. Konzentration. Zur Förderung der geschichtl. Bildung haben auch andere Fächer beizutragen. Die «Richtlinien» weisen auf die Notwendigkeit eines engen Zusammengehens mit andern Fachgruppen, bes. mit den Kernfächern hin. Als Beispiel sei die Verbindung der Lehrstoffe der Klasse IV genannt. G.: griech. Frühzeit bis zum Untergang des weström. Reiches; im deutschen Unterricht: Sagen u. Erzählungen aus dem Altertum; in Arbeitsteilung mit Erdkunde: Zusammenhang zwischen Mittelmeer u. griech.-röm. Staaten-G. In Gymnasien kommen dazu: Lebensbeschreibungen u. Erzählungen aus der Antike in Latein, oder für O I: geisteswissenschaftl. Strömungen des 19. u. 20. Jahrh.s in Verbindung mit Religion u. Deutsch. Die Zusammenhänge zwischen deutscher

Wirtschaft u. Politik u. ihre geograph. Bedingungen, u. Arbeitsteilung mit Erdkunde. Fremdsprachen: vertieftes Verständnis der engl., französ. u. amerikan. Weltpolitik, der staatl. Organisation, des gesellschaftl. u. wirtschaftl. Aufbaues u. der Kultur Englands, Frankreichs u. Amerikas.

6. Der Geschichtslehrer muß fest in der Gegenwart wurzeln, wenn sein Unterricht dem Schüler etwas fürs Leben geben soll, u ausgedehnte Kenntnisse der Tatsachen der Vergangenheit nicht nur, sondern bes. auch der geschichtsphilosoph. Probleme haben. Zu liebevolles Versenken in die Vergangenheit könnte Gegenwartsfremdheit erzeugen, u. doch hat die G.sbetrachtung in der Schule vor allem Sinn, wenn sie immer stark die Beziehung zur Gegenwart herstellt. Nicht nur die ruhige sachl. G.sbetrachtung im Rankeschen Sinne ist ein Ideal, sondern auch etwas «ira et studium» ist mitunter wertvoll, jedoch unter Vermeidung parteipolit. Einstellung. Der G.slehrer muß in enger Fühlung mit der Forschung bleiben, die gerade in dieser Zeit manche neue Ergebnisse gebracht hat. Seine besondere Aufgabe wird sein, durch Problemstellung u. gute Gruppierung des Stoffes ein geschlossenes, deutlich entwickeltes Bild der G. erstehen zu lassen.

7. Zu den Hilfsmitteln des GU.s gehört zunächst das *G.sbuch* für die Hand des Schülers. Ganz zurückgetreten ist das G.sbuch als *Lern*buch, das in kurzer Fassung dem Gedächtnis eingeprägt werden wollte. Stark im Vordergrund steht das *Arbeits*buch, das nur Material für den Schüler bieten will, vielfach in der Form, daß in Großdruck ein *Lehr*buch mit den Tatsachen gegeben, in Kleindruck ein *Quellen*buch geboten wird, das den Haupttext begleitet, Quellen u. Urteile großer Historiker gibt. Zum mindesten fügen die G.sbücher am Schlusse sachl. Zusammenstellungen an, die einzelne Probleme in der Entwicklung schauen lassen u. damit zum Nebeneinander der G.sstunden den Längsschnitt geben. In vielen G.sbüchern finden sich auch Quellenangaben u. zahlreicher als früher Karten, Skizzen u. Bilder. Die verschiedenen Anlagen u. Ausgaben der G.sbücher zeichnen deutlich den mannigfachen Weg, den heute der GU. an den höheren Schulen geht. Für das G.sbuch gilt aber allgemein: es soll Hilfsmittel, Diener, nicht Herrscher im Unterricht sein; Lehrer u. Unterrichtsart sind wichtiger als das Buch.

Zur Ergänzung des G.sbuches dienen *Quellenbücher*, welche verschiedene Verlage in großer Reichhaltigkeit herausgeben (wobei die Gefahr der «Brocken»darbietung nicht immer vermieden ist); die Verwendung derselben ist schwieriger, aber auch erträgnisreicher als die einfache Benützung des Lehrbuchs. Zu den Quellen im Sinne der «Richtlinien» gehören auch Novellen, Romane u. Dramen kulturgeschichtl. Inhalts. Ergänzend treten auch die *deutschen Lesebücher* hinzu. Die Einzel-G. des Lesebuchs haftet ungleich mehr als die gleichmäßig fortlaufende Erzählung des G.sbuchs. Bei der *Wandkarte* handelt es sich weniger um die sog. histor. Karte, die ein Gesamtbild polit. Ergebnisse bietet, sondern mehr um die physikal. Karte, welche die auch für das histor. Geschehen grundlegenden Bodenformen bringt u. damit besser zum Verständnis der Ereignisse dient. *Wand-* u. *Lichtbilder* verdeutlichen eine durchgenommene Zeit oder Persönlichkeit, während der *G.satlas* vor allem dem häusl. Studium dient. *F. Schaub.*

b) Höhere Lehranstalten für die weibl. Jugend. Der GU. hatte in den preuß. Bestimmungen von 1908 sachgemäße Zielsetzungen erhalten, nachdem zuvor eine gefühlsbetonte u. einseitig ethisch wirkende Behandlungsart gefördert worden war. Die Neuordnung von 1925 hat die geschichtl. *Lehrziele* u. *Lehraufgaben* denen der entsprechenden Knabenanstalten grundsätzlich gleichgestellt. Es entspricht dies der polit. u. kulturellen Entwicklung; die Frauen sind vollberechtigte Staatsbürgerinnen geworden; durch selbständige Berufsarbeit oder soziale Betätigungen sind sie mehr u. mehr in das öffentl. Leben hinausgetreten. Auch die höheren Lehranstalten für die weibl. Jugend haben daher den vollen Bildungswert des Faches zu entwickeln, d. h. klare u. vertiefte G.skenntnisse zu vermitteln, den geschichtl. Sinn u. auf der Oberstufe polit. Urteilsfähigkeit zu wecken.

Mit der Neugruppierung der geschichtl. *Lehrstoffe* stimmen weitgehend die method. Auffassungen überein, die sich innerhalb des weibl. Bildungswesens bereits entwickelt hatten, d. h. die Kriegs-G. auf das unbedingt Notwendige zu beschränken, diplomat. Zwistigkeiten u. ä. zu verkürzen, eingehender aber die Kultur der verschiedenen Zeitalter zu behandeln, das polit., wirtschaftl., gesellschaftl. u. geistige Leben zu einer Volks-G. zusammenzufügen, diese auf der Oberstufe sodann bewußt in den weltgeschichtl. Rahmen zu stellen. Auch die Betonung der Kunstbetrachtung in Arbeitsgemeinschaft mit andern Fächern liegt in gleicher Richtung. Besondere *histor. Lehraufgaben* werden — im Unterschied von Religion u. Deutsch — in den «Richtlinien» für die Mädchenschulen nicht angegeben. Man kann sich aus obigen Gründen hiermit einverstanden erklären, wenn der Unterricht auch Frauen als Einzelpersönlichkeiten, soweit sie geschichtlich bedeutungsvoll u. wirksam geworden sind, ausreichend berücksichtigt u. für das Frauenleben in seinen typisch-kulturellen Erscheinungen, insbes. in seinen neueren Entwicklungen, ein objektives Verständnis erzielt; das geschichtl. Blickfeld durch diese Gebiete zu erweitern, empfiehlt sich auch für Knabenanstalten. Einer vertiefteren Behandlung, wie die Mädchenschule sie zweifellos erstrebt, lassen die «Richtlinien» in den Anstaltslehrplänen individuellen Spielraum; sie wird ergänzt in den andern kulturkundl. Fächern, insbes. in der Religion u. im Deutschen. Auch die freien Arbeitsgemeinschaften der Oberstufe u. die Schülerinnenbücherei lassen sich entsprechend auswerten.

Wissenschaftl. u. method. Gründe sprechen indes dagegen, hierbei einseitig zu verfahren.

Bestimmte Differenzierungen hat die *staatsbürgerl.* Durchdringung der Lehrstoffe zu beachten; die Richtlinien heben hervor, daß bei der Auswahl «auf Natur u. Denkweise der weibl. Jugend, auf die besondern Aufgaben der Frau in Familie, Beruf u. Gemeinschaftsleben Rücksicht zu nehmen», ferner, daß «die Rechtsstellung der Frau in Familie, Gesellschaft u. Staat auf Grund geschichtl. Anschauungen zu klären ist». Die verschiedenen Frauenschulformen legen auf diese Gebiete erhöhten Nachdruck, da sie das Bestreben bes. stützen, die sozialen Kräfte, die im Wesen der Frau liegen, zu entwickeln.

In den einzelnen Klassenstufen sind die geschichtl. u. staatsbürgerl. Lehrstoffe wie für die entsprechenden männl. Schulformen angesetzt (daher auch hier sorgfältig beschränkende Auswahl u. gegebenenfalls Kürzungen). Es entfallen dabei auf Oberlyzeen u. Studienanstalten als Vollanstalten 20 Gesamtstunden.

Für den *method. Aufbau* ist es wesentlich, daß neben der Eigengesetzlichkeit des Faches (zu differenzieren u. a. die Aufgaben des vorbereitenden [Kl. V] u. des einführenden [Kl. IV] Unterrichts sowie der geschichtl. Mittelstufe [Kl. UIII—UII] u. Oberstufe [Kl. OII—OI]) auch das Sonderrecht der Schulart, d. h. die psycholog. Bedingtheiten der Mädchenschule, beachtet wird. Darbietung u. Aufnahme der Lehrstoffe entscheiden über den Erfolg des Unterrichts, also auch darüber, ob die weibl. Jugend «wurzelhaft gemacht wird im Heimatboden, im deutschen Volkstum u. im Staat». Die vertiefte Erörterung der allgemeinen geschichtsmethod. Probleme, die in der Nachkriegszeit für das höhere Schulwesen eingesetzt hat, legt eine sorgfältige psycholog. Auswertung der Ergebnisse für die Mädchenschulen nahe. Günstig wirkt sich aus, daß nach den neuen Bestimmungen der eigentl. GU. später einsetzt. Schwierigkeiten besonderer Art ergeben sich meist in Kl. IV (Altertum) u. auf der Tertiastufe (erste Einführung in größere Entwicklungszusammenhänge). Von UII an wird es den Schülerinnen leichter, Verständnis für die Formen des polit., wirtschaftl. u. öffentlich-sozialen Lebens zu gewinnen. Ein lebhaftes Interesse betätigt sich durchweg auf der Oberstufe, namentlich für kulturkundl. Betrachtungen in Arbeitsteilung mit andern Fächern. In der Staatsbürgerkunde machen sich zunächst leicht erklärl. Hemmungen bemerkbar; sie werden im Sinne der Richtlinien überwunden, wenn (neben angemessener Stoffauswahl, s. o.) geschichtl. Anknüpfungen u. in den Abschlußklassen (UII u. OI) lebensnahe Zusammenfassungen erfolgen. Als method. Einzelprobleme seien u. a. erwähnt: die histor. Begriffe klar zu entwickeln, sichere Zeitvorstellungen zu bilden, die Polarität der geschichtl. Kräfte zu verdeutlichen u. die histor. Wirklichkeit scharf abzugrenzen von dichter. Darstellungen, welche die weibl. Jugend liebt.

Berücksichtigt man, daß die Anpassung von Schulform u. Altersstufen sich im Rahmen des an sich für die G. bes. schwierigen arbeitsunterrichtl. Verfahrens zu vollziehen hat, so sind die gesteigerten Anforderungen nicht zu unterschätzen, die der GU. an die psycholog. Einsicht u. den didakt. Takt der Lehrenden stellt. Die method. Erörterung steht auf diesem Gebiete jedoch erst in den Anfängen.

Die Zweckmäßigkeit besonderer *G.slehrbücher* für Mädchenschulen wird verschieden beurteilt. Jedenfalls sind auch hier die Möglichkeiten psycholog. Einstellung gegeben, wenn man die eingehendere Darstellung dem knappen Leitfaden vorzieht. Daher behält das für Mädchenschulen bestimmte Lehrbuch einen Sonderwert. *A. Pfennings.*

C. An Päd. Akademien u. Hochschulen: G. als eigenes Lehrfach liegt nicht mehr im Bedürfnis der auf der Hochschulreife aufbauenden Lehrerbildung. Mit Erlangung der Hochschulreife wird das ausreichende Maß an geschichtl. Wissen u. Verstehen angenommen, mit dem der künftige Volksschullehrer genugsam über dem geschichtl. Lehrstoff der Volksschule stehen u. ihren lehrplanmäßigen Ansprüchen in G. gerecht werden kann. Insofern die neue Lehrerbildung staatspolitisch auf dem Boden der neuen, republikan. Staatsordnung gewachsen ist u. steht, anderseits der GU. der höheren Schule in mancher Hinsicht noch in den Fesseln des histor.-polit. Sehens u. Denkens der Vorkriegszeit liegt, ergibt sich der Bedarf an einer den Mangel behebenden geschichtswissenschaftl. Vorlesung für die neue Lehrerbildung. Thematisch kann diese Vorlesung im Hinblick auf die gemeinsame staatspolit. Grundlage der päd. Akademien u. Lehrerbildungsanstalten einheitlich sein, im Hinblick auf den konfessionellen oder simultanen Charakter der einzelnen Anstalt wird sich jedoch eine unterschiedl. wertperspektivische Betrachtungsweise ergeben. Für die weltanschaul. Grundlegung u. Zweckdeutung der päd., philosoph., psycholog. u. die Bildungslehre betreffenden Vorlesungen unentbehrlich, bedingt die Welt-G. als Lehrerin der Völker notwendigerweise eine umfassende geschichtsphilosoph. Betrachtung mit der Aufgabe eines inneren Grund- u. Aufrisses des geschichtl. Weltbildes als des Bildes der Bemühungen u. Kämpfe der Menschheit, der Völker u. großer Persönlichkeiten um *das* Menschenbild u. um *die* Sinndeutung des Lebens. An Lehrerbildungsstätten mit positiv christl., insbes. kath. Grundlage ist deshalb eine eigene geschichtsphilosoph. Vorlesung, die sich als Teilvorlesung innerhalb einer komplexen Vorlesung über Philosophie, Pädagogik

oder Bildungslehre wohl durchführen läßt, unbedingt notwendig. Der Katholizismus verlangt die Erschauung des Christusbildes als *des* Menschenbildes im strukturellen Mittelpunkt der tatsächl. Welt-G. u. des kosmischen Weltgeschehens. Für die Grundlegung der christl. Wertlehre vom Einzelmenschen in seiner welt- u. naturgeschichtl. Einmaligkeit u. in seiner durch die unsterbl. Seele gegebenen ewigen Wertigkeit kann das bildungsmäßig nur auf dem Wege der Betrachtung des geschichtl. Weltbildes erfaßbare Bild von Jesus Christus als einer *geschichtl.* Persönlichkeit nicht entbehrt werden. Eine Pädagogik u. Psychologie, die sich der ganzen Verantwortung der erziehl. u. bildenden Aufgabe an jedem Kinde bewußt ist, kann ohne das geschichtl. Bildungsfundament nicht auskommen; in der Bildungslehre ist eine Auseinandersetzung des christl. Bildungsgedankens mit dem humanist. u. realist. ohne grundsätzl. Beachtung der Geschichtlichkeit von Christus als der einmal vollkommen verkörperten christlichen undenkbar. Besonders von diesem Gesichtspunkt aus ergeben sich im Rückblick auf den GU. der höheren Schule schwerwiegende Forderungen, ebenso auch im Hinblick auf die Behandlung der G. auf den Hochschulen u. Universitäten, insofern ihnen die fachwissenschaftl. Ausbildung der *G.slehrer* der höheren Schule obliegt.

Die G.swissenschaft hat sich im Laufe des 19. Jahrh.s unter der Auswirkung des rationalist. u. krit.-positivist. Denk- u. Betrachtungsprinzips in einseitiger Weise der analyt. Tätigkeit, deren Werte u. Erfolge nicht bestritten werden sollen, hingegeben; in ihrer synthet. Aufgabe ist sie, von nationalist., partikularist. u. sonstigen Zweck- u. Zielsetzungen eingeengt, nur in mehr oder minder abgeschlossenen Teillösungen stecken geblieben. Versuche, das ganze geschichtl. Weltbild zur Darstellung zu bringen, sind wohl gemacht worden, aber nach additivem Verfahren, womit das Weltbild als organ. Ganzes niemals gegeben werden kann. Auf den Universitäten u. Hochschulen finden Vorlesungen zwecks einheitl. Gesamtdarstellung der Welt-G. nicht mehr statt; indes werden weltgeschichtl. Teilbilder, namentlich kulturellen Charakters, für die Prähistorie, die Antike, das Mittelalter u. Einzelperioden der Neuzeit geboten. So begrüßenswert solche Teilsynthesen auch sein mögen, so ist doch eine gesamtweltgeschichtl. Darstellung als geschlossenes Vorlesungsthema für die Bedürfnisse der Ausbildung der G.slehrer der höheren Schule, sowie für den Bedarf von Studierenden aller Fakultäten an universaler Allgemeinbildung zu fordern. Freilich hat eine solche Darbietung nur dann bildenden Wert, wenn der Welt-G. ein Sinn, d. h. allem weltgeschichtl. Geschehen teleolog. Bedeutung a priori zugebilligt wird. Diese Voraussetzung, die mit dem Weltordnungsgedanken gegeben ist, gehört zur gottgläubigen Lebensauffassung u. christl.-europäischen Weltbetrachtung. Der voraussetzungslose Kritizismus gelangt von sich aus, wie schon die Erfahrung zeigt, zu keinem weltgeschichtl. Einheitsbild. Die Aufgabe der krit. Analyse zwecks Sicherstellung der Sachverhalte wird vom Prinzip der Voraussetzung nicht eingeschränkt; sie besteht unbedingt. Der histor. Seminarbetrieb an den Universitäten mit dem Ziel der Einführung in die Methoden wissenschaftl. Geschichtsforschung, einschließlich aller Hilfswissenschaften, ist eine Selbstverständlichkeit. Die strenge Ausgestaltung, die er im Laufe des vergangenen Jahrh.s erfahren hat, muß unbedingt erhalten bleiben. Das Unzulängliche an der G. als akadem. Lehrfach liegt, wie gesagt, im Mangel an gesamt-synthet. Darbietung des weltgeschichtl. Geschehens. Ein Wandel zum Besseren ist hierin erst möglich, wenn die geschichtl. Bewegungskräfte als in den elementaren Gegensätzlichkeiten des Menschentums liegend erfaßt werden. — Vom *nationalpolit.* Standpunkt aus ist einzusehen, daß mit der Aufgabe, aus dem engen, partikularist. Gesichtswinkel unserer deutschen G.sbetrachtung herauszukommen u. wieder die universalreichl. Einstellung zu gewinnen, die Frage gegeben ist nach unserer Abhängigkeit bes. von England im geschichtl. Urteil über unsere nationalpolit. Mißerfolge (s. bes. die G. der Verluste peripherer Reichsgebiete wie der Schweiz, der Niederlande, Luxemburgs, Elsaß-Lothringens, Österreichs, Böhmens), zugleich damit auch die Frage nach den machtpolit. Unter- u. Hintergründen der deutschen Reformationsbewegung u. der Reformationsbewegung überhaupt als einer Politisierung der Religion für die Zwecke des imperialist. Konkurrenzkampfes um Indien u. die neuentdeckte Welt. Diese Fragen erheischen nicht nur eine *Umstellung*, sondern *eine grundsätzlich andere Einstellung* der deutschen u. christl. G.swissenschaft. *A. Bergmann.*

Schrifttum zu A. I.: E. Bernheim, Lehrbuch der histor. Methode u. der G.sphilosophie (^{6}1908); A. Feder, Lehrb. der geschichtl. Methode (^{3}1924); W. Bauer, Einführung in das Studium der G. (^{2}1928); *zur G.sphilosophie:* Die Werke von W. Dilthey, E. Troeltsch, G. Simmel, Th. Litt, H. Richert, E. Spranger, O. Kende; F. Sawicki, G.sphilosophie (^{3}1925, mit weiteren Literaturangaben); Literatur auch bei F. Überweg, Die deutsche Philosophie des 19. Jahrh.s u. der Gegenwart (^{12}1923, neu bearbeitet von T. K. Oesterreich); A. Dyroff, Betrachtungen über G. (1926); *zur G.sschreibung:* E. Fueter, G. der neueren Historiographie (^{2}1925); M. Ritter, Die Entwicklung der G.swissenschaft an den führenden Werken betrachtet (1919); G. v. Below, Die deutsche G.sschreibung von den Befreiungskriegen bis zu unsern Tagen (^{2}1924); Die G.swissenschaft der Gegenwart in Selbstdarstellungen, hrsg. von S. Steinberg (1925 f.); G.swerke verzeichnet bei F. Dahlmann u. G. Waitz, Quellen-

kunde der deutschen G. (⁸1912), in den Jahresberichten der G.swissenschaft, dem Jahresbericht für deutsche G. u. fortlaufend in den verschiedenen histor. Zeitschriften; F. Meinecke, Weltbürgertum u. Nationalstaat (⁷1928); — Die Idee der Staatsräson in der neueren G. (³1929); Grundriß der G.swissenschaft (18 Bde., 1906 ff., hrsg. von A. Meister).

II.: W. Moog u. a., 1. G.sphilosophie u. GU. in ihren wichtigsten Problemen. 2. Zur Praxis des GU.s in Preußen, Bayern, Sachsen u. Österreich (= Handb. f. d. G.slehrer, Bd. 1, 1927); F. Cauer, GU. u. Politik (1927); P. Mierau, Die Vorgeschichtsform u. die Schule, in: Heimatschutz u. Bodenforschung (1927); F. Urban, Geopolitik u. GU., in: Die Schulpflege, Jhrg. 33, S. 474—475; J. Rüther, Organ. G.sauffassung u. ihr Wert für den GU., in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Pädagogik (1927) 72—100; H. Jahn, Untersuchungen über den Bildungswert der G. unter bes. Berücksichtigung der neueren Literatur (Diss., München 1922).

III.: U. Peters, Geschichtl. Arbeitsunterricht (³1928); — Methodik des G.U.s an höheren Lehranstalten (1928, deutschkundlich eingestellt); H. Tschersig u. A. Huhnhäuser, Beiträge zur Methodik des GU.s (1928); M. Fehring u. H. Freudenthal, GU. Deutsche G. im Bilderspiegel der Heimat, Versuch einer Synthese (1924); F. Friedrich, Stoffe u. Probleme des GU.s in höheren Schulen (³1925); E. Weniger, Die Grundlagen des GU.s (1926, mit Übersicht über die Entwicklung der G.spädagogik im 19. u. 20. Jahrh. «Kulturpädagogik»); E. Meyer, Die Aufgaben der höheren Schulen u. die Gestaltung des GU.s (1918, noch aus der Kriegszeit); H. Freudenthal, GU. Ein krit. Forschungsbericht über die Literatur zu seiner Didaktik u. Methodik während des letzten Jahrh.s, in: Die erziehungswissenschaftl. Forschung, H. 6 (1929); verschiedene Verlage haben «Quellensammlung(en)», «G.squellen», «Arbeitsbücher für den GU.», «Sachlesebücher» herausgebracht, z. B. Teubner, Diesterweg, Quelle & Meyer.

B. *Für stoffl. Vorbereitung:* F. Zoepfl, Deutsche Kultur-G. (2 Bde., 1927 f.); D. Schäfer, Deutsche G. (2 Bde., ⁸ u. ⁹1921/22); H. K. Stein, Lehrbuch der G., neu bearbeitet von J. Brüggemann, F. Leonard u. R. Schulze (I ²²1929, II ²⁵1929); Th. B. Welter, Lehrbuch der Welt-G., neu bearbeitet von L. Humborg (Bd. 1 ⁴⁷1926, 2/4 ⁴⁰1926/27). *Für Methode:* P. Zenner u. W. Hard, Der GU. in Volksschulen (1925); W. M. Dienstbach, Der GU. in der Arbeitsschule (²1925); A. Schiel, Zur Neugestaltung der G. in der Volksschule, in: A. Meister, Der neue GU. (1920); E. Witte, Der Nutzen u. die Gefahren des GU.s für das deutsche Volk (1924); *für Stoff u. Methode:* Die Entwicklung des deutschen Volkes u. seiner Kultur, hrsg. von A. Ebert (4 Bde., 1926 f.); H. Dohmann u. K. Schreckenberg, Staatsbürgerl. Bildung (1926); E. Rude, Deutsche G. der neuesten Zeit (1928); E. Weniger, Die Grundlagen des GU.s (1926); Bilderwerk zur G., hrsg. von B. Kumsteller u. a. (3 Tle., ²1929); F. Walburg, GU. im neuen Geiste III (³1929); K. Karstädt, Der neuzeitl. GU. in der Volksschule (1930); B. Götz, Über die Erarbeitung synopt. G.stafeln in der Volksschule, in: Verstehen u. Bilden, Jhrg. 2, S. 197—203 (1927).

Werber, Der GU. in der 2klass. höh. Handelsschule, in: Deutsche Handelsschulwarte, Jhrg. 7, H. 15/16 (1927).

Handbuch für den GU. (4 Bde., ³1929 ff., I hrsg. von P. Groebe, II—IV von F. Friedrich); W. Lippert, Methodik des GU.s (1929); S. Kawerau, Soziolog. Ausbau des GU.s (1921); — Alter u. neuer GU. (1924); Th. Litt, G. u. Leben (²1925); U. Peters, Zur Neugestaltung des GU.s (1924); — Methodik des GU.s an höheren Lehranstalten (1928); Aufsätze in «Vergangenheit u. Gegenwart»; Über G.slehrbücher s. die Rezensionen in «Vergangenheit u. Gegenwart», im «Deutschen Philologenblatt», «Schule u. Erziehung» u. a. Die Verfasser der neueren G.slehrbücher haben fast alle in kürzeren Darlegungen, die als Sonderschriften der Verlage erschienen sind, ihren Standpunkt darzulegen u. zu begründen gesucht, z. B.: B. Kumsteller (Der neue Weg im GU., 1924), W. Gehl (Ziele u. Wege des GU.s), «Der neue GU.» (Teubner) u. a. Die Verbandszeitschrift des «Verbandes deutscher G.slehrer» ist «Vergangenheit u. Gegenwart», hrsg. von F. Friedrich (1930, 20. Jhrg.) mit guten method. u. wissenschaftl. Aufsätzen u. Bücherbesprechungen.

O. Bauer, Die Vorbildung des G.slehrers an höheren Schulen u. die preuß. Richtlinien (1926); H. Freudenthal, Die Ausbildung des G.slehrers an der Volksschule (1926); G. Gaggel, G. im Rahmen der Volkshochschule, in: Wissenschaftl. Beilage zu «Neues Land», H. 1, S. 14—19 (1926).

Für den GU. an Mädchenschulen vgl. E. Meyer, F. Friedrich, Th. Litt, O. Kende, U. Peters u. a.; insbes.: G. Brunner, G., in: Lyzeum u. Oberlyzeum, hrsg. vom Zentralinstitut (1926); A. Pfennings, Fragen des GU.s für das höh. Mädchenschulwesen, in: Der neue GU., hrsg. von A. Meister (1920); Fachzeitschriften; Verhandlungen der amtl. Direktorenkonferenzen (Rheinprovinz 1927, Westfalen 1929).

Geschlechtliche Irrwege.

[g. I. = geschlechtliche Irrwege.]

Unter g. I.n sind geschlechtl. Abirrungen zu verstehen, die aus verkehrter Triebeinstellung kommen oder in sinnlosen Betätigungsformen des Geschlechtsempfindens sich abwickeln.

I. Ursachen: G. I. werden nicht von hierzu besonders Veranlagten begangen; sie haben ihren Grund in körperl. u. seelischen Ursachen, die auch sonst seelische Krankheiten mitbegründen, aber ebenso in Fremd- u. Selbstverziehung von Kindheit an. Die geschlechtlich Irrenden waren oft leicht erregbare Kinder, die infolge körperl. Zartheit äußern u. innern Nervenreizen, einschließl. der Wollustnerven, leichter ausgesetzt u. unterworfen sind. Abirrung der geschlechtl. Richtung wird in gleicher Weise von erotisierender Umwelt, Ärgernis u. Verführung wesentlich mitbestimmt.

II. Die Onanie ist eine *Hauptform* g. I.; darunter fällt jede zum Zweck von Wollustgewinn herbeigeführte Erregung der geschlechtl. Anlage, die nicht zur sinnvoll geordneten geschlechtl. Vereinigung u. seelischen Verschmelzung von Mann u. Frau führt. Alle g. I. haben meist in ihrer Vorgeschichte u. stets dem ganzen Verlauf nach die Selbstbefriedigung als bezeichnendes Merkmal. Diese ist gewöhnlich Er-

gebnis eines triebhaften Beschäftigtseins oder eines Hereinfallens bei wollüstigen Regungen; dabei steht das Vorstellungsleben im Dienst des Trieblebens wie auch umgekehrt. Die weichl. Haltung des ganzen Menschen wechselt mit der Wollust selbst. Die kindl. Onanie kann bei starkem Ausmaß zu allgem. Schwäche führen, daneben tritt die Belastung des Gewissens bis zu dessen kranker Entartung in die seelische Krankheit der Gewissenspeinlichkeit (Skrupulosität), der häufigen Nachfolgerin jugendl. Onanie. Die gewohnheitsmäßige Selbstbefriedigung kann in erschwertesten Fällen zur genußgierigen Selbstliebe entarten. — Die sittl. Verwerflichkeit liegt darin, daß in jeglicher Onanie die Wesensaufgaben des Geschlechtlichen (s. Art. Sexualethik) vereitelt werden. Die erzieher. Belastung des Onanisten ist die in seiner Gewohnheit u. Verirrung liegende Gefahr der leichten Fortsetzung u. Verstrickung in sein falsches Ichverhalten. In chron. Fällen bildet sich mitunter eine menschl. Verhaltungsweise aus, die mit *Onanistentyp* bezeichnet werden kann, eine Art von menschl. Charakterverbildung, die mit der Halbheit der Gesamtperson zusammenfällt u. schließlich in völlige Willenlosigkeit entarten kann. Der Onanist neigt zum Kultus des Geschlechtlichen um seiner selbst willen, tobt sich in Erotik aus, die ihm Baustoff für die schwüle Einbildung geben soll u. ganz entsprechend kindische Züge haben kann. Nackt-«kultur», entartete Rhythmik, ebenso Sekten u. fanat. Schwärmereien, oft fromm gefärbt, holen ihre Anhänger aus der Reihe der Onanisten. Ein mehr im Seelischen verlaufender, verwandter g. I. ist die zuweilen frommgefärbte Selbstquälerei u. die Gewissenspeinlichkeit bezüglich des Geschlechtlichen. Hierhin gehört ebenso die *gedankl. Onanie*, ein Arbeiten des Verstellungslebens mit wollüstig gefärbten Inhalten ohne unmittelbare körperl. Selbstbefriedigung.

III. Perversionen sind jene Sexualverhaltungsweisen, die auf eine falsch gerichtete geschlechtl. Triebeinstellung zurückgehen. Pervers ist die Geschlechtsempfindung, wenn ihre Auslösung nicht durch die sinnvolle intime Beziehung zum andern Geschlecht, sondern durch anomale Reize erfolgt. So bei *Homosexualität* durch Reize vonseiten eines Partners des gleichen Geschlechts, weibl. Homosexualität *Lesbische Liebe* genannt; bei *Exhibitionismus* durch öffentl. Entblößen der Scham; bei *Fetischismus* durch äußere Gegenstände an Stelle einer geliebten Person. Hierher gehört auch die *Algolagnie*, Schmerzgeilheit, die entweder als aktive, *Sadismus*, oder passive Algolagnie, *Masochismus*, auftritt. *Bestialität* ist widernatürl. Unzucht mit Tieren; *Päderastie* geschlechtl. Mißbrauch von Kindern. G. I. sind im Bedürfnis nach immer stärkeren Reizen erworbene Süchte nach Abirrungen im Geschlechtlichen; sie sind seelische Krankheiten. Wo die g. I. eine selbst- oder fremdquälerische Gefühlsfärbung haben, ist das Handanlegen an sich oder andere, bis zum Lustmord, der letzten Rauschhandlung des geschlechtlich Abgeirrten, eine psycholog. Auswirkung.

IV. Die Heilung jeder Zuchtlosigkeit ist die Zucht, die wohlverstandene Stärkung des Geistes u. Willens gegenüber dem Triebleben. Soweit eigentliche seelische Krankheit vorliegt, fällt die Heilungsarbeit mit in das Gebiet des Arztes, der sowohl körperl. wie seelische Maßnahmen zu treffen weiß.

V. Die Verhütung der g. I. ist eine Aufgabe der Gesamterziehung, der Bewahrung vor g. I.n, wozu eine wohlüberlegte Unterweisung des Kindes u. wirkliche geschlechtl. Erziehung, die zum Selbstbeherrschen u. Sichüberwinden in jegl. Form anleitet, vieles beiträgt. Vgl. auch die Art. Sexualpädagogik, Geschlechtskrankheiten, Charakter.

Schrifttum: «Die Onanie bei Kindern u. Erwachsenen» u. «Sexualneurosen», in: Rh. Liertz, Wanderungen durch das gesunde u. kranke Seelenleben bei Kindern u. Erwachsenen ([6]1927); W. Bergmann, Die Seelenleiden der Nervösen ([2 u. 3]1922); J. Schröteler, Die geschlechtl. Erziehung ([2]1929); Sexualpäd. Sonderhefte der Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik, Jhrg. 6, H. 2 u. 3 (1930). *Rh. Liertz.*

Geschlechtskrankheiten.

Die G. sind Leiden, welche in der Regel nur oder zunächst nur an den Geschlechtsorganen auftreten u. meist beim Geschlechtsverkehr erworben werden.

I. Arten: 1. Die Ende des 15. Jahrh.s zum ersten Mal in Europa aufgetretene *Syphilis* (= S.) wird durch die Spirochaeta pallida erzeugt. Gelangt diese durch eine Wunde in das Blut, dann vermehrt sie sich. Durch die Reaktion des Körpers entsteht ein Geschwür, der harte Schanker. Von da verbreitet sie sich auf den Lymphwegen u. bringt hierbei die nachbarl. Lymphdrüsen zu härtlicher, schmerzloser Schwellung (Bubonen); später auch andere. Vom Blute aufgenommen, wird sie überallhin geschleudert u. bleibt dann in den Geweben stecken. Der Körper antwortet auf diese Fremdkörper mit der Bildung von Ausschlägen u. einer Veränderung der Blutzusammensetzung, welche man mit der Wassermannschen oder ähnl. Methoden nachweist. Abwehrvorgänge, Selbstschwund der einzelnen Ausschläge ist nicht gleichbedeutend mit Heilung. Von zurückgebliebenen Spirochäten oder durch Neuaussaat entstehen Neuausbrüche (Rezidive), bes. in den ersten Jahren nach der Ansteckung. Die syphilit. Prozesse entwickeln sich aber auch im Körperinnern u. zeigen sich durch die Erscheinungen von Organerkrankungen an. Nach Jahren kommt es zur «Umstimmung» von Geweben u. wohl auch Spirochäten: Auf das «sekundäre» Stadium folgt das «tertiäre», charakterisiert durch schwere Zerstörungen der befallenen Organe u. nicht mehr nennenswerte Übertragbarkeit der Krankheit. Um das 10. Jahr herum, manchmal später, selten früher, droht die Erkrankung des Zentralnervensystems an Rückenmarkstarre oder Paralyse, noch später Zerstörungen an Herz

u. großer Schlagader. Daneben früher u. später unzählige andere Organerkrankungen jeder Art. Infolge der Rückfälle besteht jahrelange Übertragungsfähigkeit der Kranken, geschlechtl. u. nichtgeschlechtl. Übertragung (Geräte). Angeborene (fälschlich Erb-) S. entsteht durch Spirochätentransport von der kranken Mutter auf die Frucht. Folgen sind: Abgänge, Frühgeburten, Geburten kranker u. toter oder später erkrankender Kinder, körperl., seelische u. geistige Entartung bei vielen Überlebenden.

2. Das *venerische Geschwür*, der weiche *Schanker*, wird so gut wie ausschließlich beim Geschlechtsverkehr durch den von *Ducrey* entdeckten Streptobazillus erworben, besteht in meist mehreren schmerzl. Geschwüren, befällt fast immer nur die Geschlechtsteile u. heilt in kurzem mit Narbenbildung ab. Selten schwerere Zerstörungen durch brandige, weiterkriechende Formen, ganz selten Blutvergiftung.

3. Der *Tripper* (= T.), die *Gonorrhöe*, ist ebenso wie das venerische Geschwür wohl ein sehr altes Leiden der Menschheit u. macht über 70% der G. aus. Es wird erzeugt durch den 1879 von *Neißer* entdeckten Gonokokkus. Beim Manne entsteht wenige Tage nach der Ansteckung (bei Erwachsenen fast ausschließlich durch Geschlechtsverkehr) ein eitriger Katarrh der Harnröhre. Erkrankungen von Blase, Samenblasen, Vorsteherdrüse u. Nebenhoden können die Folge sein; ebenso versteifende Sehnenscheiden- u. Gelenkentzündung, selbst todbringende Herzklappenerkrankung u. a. Heilt der akute T. nur unvollständig aus, so entsteht aus ihm der chronische, mit wenig Erscheinungen, aber gelegentlich stärkerem Aufflackern des Katarrhs u. oft jahrelanger Dauer. Die Übertragung des T.s findet fast ausschließlich von dem nicht genügend beachteten chron. T. aus statt.

4. Die *Gonorrhöe* (= G.) der Frau kann auch wie beim Manne als einfacher Katarrh von Harnröhre u. Gebärmutter verlaufen; doch steigt sie oft in Gebärmutterhöhle, Eileiter, Bauchfell u. Beckenbindegewebe hinauf. Folge sind Frauenleiden u. Unfruchtbarkeit. In Anbetracht der Schädigungen bei Mann u. Frau ist die Unfruchtbarkeit in der Ehe zu etwa 75% auf den T. zurückzuführen. Der T. der Frau dauert viel länger. Er gefährdet die Nachkommenschaft vor allem dadurch, daß während der Geburt Keime der mütterl. Geburtswege in die Augen der Neugeborenen geraten. Folge ist die «angeborene» Blindheit nach schwerer Augenkrankheit. — S. auch Art. Geschlechtl. Irrwege.

II. Die Verbreitung unter Jugendlichen ist schwer festzustellen. Wertvoll sind die Angaben von *H. Hecht* u. *E. Meirowsky*, die auf dem Wege retrospektiver Anfrage bei früheren Schülern gewonnen wurden. Nach diesen hatten 73% der Geschlechtsverkehr ausübenden *Schüler höherer Schulen* sich angesteckt, 94,6% von ihnen mit T., 8,8% mit S. oder beiden Krankheiten. Das wird verständlich, wenn man hört, daß nach Hecht 8% aller Abiturienten schon auf der Schule Geschlechtsverkehr gehabt hatten, u. daß in den oberen Klassen etwa 20% mit geschlechtlichem Tun sich zu schaffen machten. Höher greift die Schätzung von Wiener Gymnasialprofessoren. Nach ihnen hatten 60 bis 70% aller Gymnasiasten schon Geschlechtsverkehr gehabt, meist mit Dirnen. *Meirowsky*, welcher Ärztematerial verwendete, gab 30% an, für die Primaner 22%, für die Sekundaner 9%, für die Quartaner 1%. Es wurde mit dem Geschlechtsverkehr begonnen: bei 3% im 14. u. 15., bei 18,4% im 16. u. 17, bei 49% im 19. Lebensjahr; im allgemeinen: Beginn um das 16., Anschwellen der Kurve um das 18. u. 19. u. Höhepunkt um das 20. 45% der befragten *Akademiker* hatten schon als Schüler, 25% als Abiturienten u. 29% erst als Studenten den ersten Geschlechtsverkehr. Dieser fand statt in 40% mit Prostituierten u. in 54% mit Dienstmädchen, «Freundinnen» usw. Etwa zu gleichen Teilen erfolgte er aus eigenem Trieb u. aus Verführung, wozu auch — mit fragl. Recht — der Alkohol gerechnet wurde. Sicher geben aber diese, übrigens auch unter sich ungleichen Prager, Breslauer u. Wiener Verhältnisse keine allgemein gültigen Maßstäbe. Für die *Mädchen* bestehen keine auch nur halbwegs brauchbaren Angaben. Richtet man sich nach den der Schulaufsicht bekannt gewordenen Fällen, so sind die Mädchen beim vorzeitigen Geschlechtsverkehr stärker beteiligt als die Knaben, diese stärker bei der Onanie u. der Pubertätshomosexualität. Die älteren Jahrgänge der Knaben weisen weniger von der Schule verfolgte Reate auf als die jüngeren (besseres Verbergen!).

Alle diese der Schule bekannt werdenden Verfehlungen stellen aber sicher nur einen kleinen Teil der tatsächlich geschehenen dar. Aus *Rußland* werden — leider nicht nachzuprüfende — geradezu furchtbare Zahlen über die von der heutigen Sowjetregierung geförderte Liederlichkeit u. die daraus entstehende Durchseuchung der Schuljugend berichtet.

Auch über die Gesundheitsverhältnisse der *Hochschüler* bestehen recht wenige u. noch dazu widerspruchsvolle Angaben. Am bekanntesten sind die alten Zahlen von *A. Blaschko*, die aus den Verhältnissen einer Berliner Studentenklasse errechnet worden sind. Danach infizierten sich in 4 Jahren Hochschulstudium sämtl. Studierende (? statist. gesprochen! für viele, die sich nicht anstecken, werden andere wiederholt krank). *Siebenlist* fand für Leipzig 72%. Von Lemberg wurden 108%, von Breslau 64% berichtet. Es verlockt, an eine Zunahme der G. unter Kindern u. Jugendlichen zu denken, wenn man nach *Langer* liest, daß in der Poliklinik eines Berliner Krankenhauses 1921 26 tripperkranke u. 27 -verdächtige beobachtet wurden, während die Zahlen 1924 auf 67 u. 101 lauten, wenn *G. Stümpke* berichtet, daß in Hannover bis zum Kriege die Abteilung täglich im Durchschnitt mit 5—6 geschlechtskranken Kindern, im letzten Kriegsjahr aber mit 40 belegt war, wenn ein Amsterdamer Schul-

arzt 1 % der Mädchen mit Tripper infiziert gefunden hat, wenn in Erfurt in der Zeit vom 31. I. bis 31. III. 1925 mehr Fälle von kindl. G. bekannt wurden als in den ganzen 3 Jahren vorher, wenn in einer kleinen Universitätsstadt mit ländl. Umgebung 1919 die jugendl. Geschlechtskranken nur 6,6 %, 1925 42 % ausmachten, wenn nach einer allerdings angegriffenen u. teils auch widerlegten rhein. Statistik 30 % der Schülerinnen höherer Lehranstalten, welche geschlechtlich verkehrt hatten, geschlechtskrank befunden wurden, u. wenn aus den verschiedensten Krankenhäusern hohe Ziffern geschlechtskranker Kinder berichtet werden. Aber die G. werden heute durch Aufklärung u. ärztl. Tätigkeit auch bei der Jugend viel vollständiger erfaßt als früher. S. auch Art. Sittlichkeitsvergehen.

III. Behandlung: Sämtl. G. sind heilbar. Die vener. Geschwüre bedürfen in der Regel nur einer desinfizierenden Behandlung. Der akute T. geht, wenn für die nötige Ruhe gesorgt wird, bei Mann wie Frau meist in Heilung über. Chron. T. des Mannes erfordert energisches Vorgehen durch den Arzt. Neuestens vielfach Behandlung aller Formen durch Einspritzungen in den Muskel, die Haut oder das Blut. Bei Frauenleiden ist nicht selten verstümmelnde Operation zur Heilung direkt nötig; doch neigt man heute mehr zu konservativer Behandlung. Durch Verwachsungen bedingte Unfruchtbarkeit ist bei beiden Geschlechtern unheilbar. S. wird möglichst frühzeitig, energisch u. wiederholt, vor allem mit Salvarsan, Wismut oder Quecksilber, womöglich bis zum dauernden Verschwinden der Blutreaktion behandelt. Bei Rückfällen ebenso. Gegen Paralyse u. schlummernde S. die künstl. Infektion mit Malaria (Wagner-Jauregg). Sämtl. Behandlungsmethoden sind ungefährlich.

IV. Bekämpfung: 1. Ärztl. Maßregeln. Durch Ausheilung des einzelnen Falles wird die Weiterverbreitung der Krankheit am besten verhindert. Der beste Schutz u. die sicherste Vorbeugung ist die Enthaltsamkeit. Eine noch syphilit. Frau darf um der Gesundheit des Kindes willen nicht Mutter werden. Eine syphilit. Schwangere ist während der Schwangerschaft intensiv zu behandeln, da eine Abtreibung sittlich unbedingt verwerflich ist. Dem Augentripper der Neugeborenen wird durch Einträufelung desinfizierender Silberlösungen vorgebeugt. Nach den neuen Gesetzen zur Bekämpfung der G. hat der Arzt den Kranken zu belehren, ausbleibende u. sonst unsichere Ungeheilte nach fruchtloser Aufforderung einer ärztl. «Beratungsstelle» zuzuführen; diese hat die richtige Weiterbehandlung durch Belehrung oder auch zwangsweise durchzuführen.

2. Gesetzl. u. administrative Vorbeugung: Das neue Gesetz vom 28. II. 1927 schreibt den Kranken vor, sich bei einem Arzt behandeln zu lassen. Kurpfuscherei ist verboten. Ammen gesunder Kinder müssen syphilisfrei sein; syphilit. Kinder dürfen nur von ihren Müttern gestillt werden. Der geschlechtl. Verkehr Geschlechtskranker ist jetzt auch dann strafbar, wenn er keine Ansteckung des Partners zur Folge hat. Die Hauptquelle aller G. ist der außerehel. Verkehr. Dieser kann durch gesetzgeberische Maßnahmen nicht wirksam eingeschränkt werden. Weitere behördl. Maßnahmen sind: Kampf gegen den Alkoholismus, gegen Wohnungselend, Ehelosigkeit, soziale Schäden jeder Art u. öffentl. Unsittlichkeit. Leider wird heute von Kino u. Theater, durch Schriftwerke, die angeblich Nacktkultur, Gesundheit, Schönheit, Sport, Ehereform u. Kunst fördern wollen, in Wirklichkeit aber nur aus der groben Sinnlichkeit der Masse Kapital schlagen, u. durch anderes das sittl. Empfinden des Volkes schwer geschädigt. Die vorgeschlagene Untersuchung der Brautleute auf geschlechtl. Gesundheit wäre ein rohes Attentat auf das Schamgefühl u. zwecklos. Die ärztl. Untersuchung würde bald nur Farce sein, wie schon heute der Austausch der Ehezeugnisse.

3. Über geschlechtl. Aufklärung u. Erziehung s. den Art. Sexualpädagogik.

Schrifttum: W. Hoffmann u. W. Stern, Sittlichkeitsvergehen an höh. Schulen u. ihre disziplinare Behandlung (1928); E Meirowsky, Geschlechtsleben der Jugend, Schule u. Elternhaus ([7]1920); J. Schröteler, Die geschlechtl. Erziehung ([2]1929). An Ztschr. orientieren: Dermatolog. Wochenschrift; Ztschr. zur Bekämpfung der G.; H. Hecht u. H. Haustein, Soziale Bedeutung, Bekämpfung, Statistik der G. = Handbuch der Haut- u. G., hrsg. von J. Jadassohn, Bd. 22 (1927). *A. v. Notthafft.*

Gesellschaft u. Erziehung.

[G. = Gesellschaft, E. = Erziehung.]

I. Begriff der Gesellschaft: Mit dem Wort «G.» werden verschiedene Bedeutungen verbunden. In diesen Ausführungen bedeutet «G.» den größten Kreis eines sozialen Beziehungsgeflechtes, über dessen Grenzen die sozialen Verknüpfungen der darin eingeschlossenen Menschen nicht hinausreichen, da sich alle ihre in sozialer Vereinigung verfolgten Lebensinteressen innerhalb dieses Kreises erfüllen. Statt von «G.» sprechen wir in diesem Sinne auch von einem «geselligen Gesamtgefüge». Der Umfang dieses Kreises kann sehr verschieden sein u. unterliegt auch an ein u. derselben G. steter Veränderung. Ein isoliert lebendes Naturvolk kann einen solchen größten Kreis darstellen, während die G., in der wir heute leben, etwa die ganze «zivilisierte Menschheit» umfaßt. Vor allem das letztere Beispiel weist auch darauf hin, daß G. in der Regel kein fest geschlossener Kreis ist, sondern daß der Kreis meist zahlreiche Durchbrechungen zeigt. Ebenso kann auch der Aufbau einer G. recht verschieden sein u. ist sogar innerhalb ein- u. derselben G. typischen Wandlungen unterworfen. G. ist also ein Gebilde, welches sich *entwickelt.*

Wie verschieden aber auch immer solche G.en nach Umfang, Geschlossenheit u. Aufbau sein mögen, gemeinsam ist ihnen, daß sich in einer

jeden alle Lebensinteressen der ihr zugehörigen Menschen erfüllen. Da die Lebensinteressen der Menschen aber in ihren Grundrichtungen stets dieselben bleiben, weist jede G. dieselben Interessen- oder *Lebensgebiete* auf, zu deren Verfolgung die Menschen sich zu sozialen Sondergebilden zusammenschließen u. so jenes gesellige Gesamtgefüge aufbauen. Neben Wirtschaft, Politik, Gattungsleben, Lebensgenuß, Religion, Kunst, Wissenschaft u. Sittlichkeit bildet die E. eines dieser sozialen Lebensgebiete. Wenn wir uns auf die Betrachtung der tatsächlichen regelhaften Beziehungen zwischen G. u. E. beschränken (die Betrachtung der normativen Beziehungen enthalten die Art. Kirche u. E., Beruf, Sozialpädagogik), so enthält diese Gegenüberstellung hiernach im wesentlichen 2 Fragen: 1. Welche Beziehungen bestehen in der Regel zwischen dem Lebensgebiet der E. u. den übrigen Lebensgebieten der G.? 2. Wie gestaltet sich die E. in den verschiedenen Entwicklungsstadien der G.?

II. Beziehungen zwischen Erziehung u. den übrigen sozialen Lebensgebieten: Zunächst steht die E. in geistiger Abhängigkeit von den andern Kulturgebieten. Sie bringt ihre Bildungsstoffe ja nicht selbst hervor, sondern ist darauf angewiesen, sie aus dem Bestande der übrigen sozialen Lebensgebiete zu übernehmen, gleichviel ob es sich um Familienerziehung oder um beruflich geübte E. handelt. Eine Autonomie der E. in dieser Hinsicht ist nicht denkbar. Einheit oder Zwiespältigkeit in der Kultur der G. wird sich daher auch auf dem Gebiet der E. entsprechend bemerkbar machen.

Aber auch umgekehrt sind die übrigen Lebensgebiete der G. in ihrem Bestande u. ihrer Entwicklung von der E. abhängig. Ein bestimmter Stand der wirtschaftl., polit. oder wissenschaftl. Kultur kann in einer G. nur erhalten u. fortentwickelt werden, wenn der folgenden Generation durch E. die dazu notwendigen Kenntnisse u. Fähigkeiten vermittelt werden. Die auf den verschiedenen Lebensgebieten der G. tätigen sozialen Gebilde haben daher ein natürl. Interesse an der E., das sich vor allem dann in aktiven Einwirkungen bemerkbar machen wird, wenn sie ihren eigenen Bestand bzw. den Bestand der von ihnen getragenen Kultur durch die Art der E. bedroht fühlen. Solange der Kulturbestand einer G. noch sehr gering ist, treten solche Befürchtungen kaum auf. Die Naturform der E. in der Familie erweist sich als ausreichend. Erst mit dem Wachstum der Kultur u. der entsprechenden gesellschaftl. Angliederung zeigt sich das Ungenügende dieser E.sweise u. machen die außerpäd. Sozialgebilde ihre Forderungen geltend. Es ergeben sich nun zwei Möglichkeiten für die Gestaltung der E. Die 1. besteht darin, daß die Familien-E. entsprechend umgestaltet wird, indem entweder der Familienvater als ausgesprochener Funktionär eines übergreifenden Sozialgebildes (etwa einer Religionsgemeinschaft) bestimmte E.saufgaben übernimmt (z. B. in Altjuda die Unterweisung in Gesetz u. Lehre der Propheten), oder daß für die besondern E.saufgaben beruflich ausgebildete Hilfskräfte («Pädagogen», Hauslehrer, Hofmeister) in die Familie hineingenommen werden. Die 2. Möglichkeit besteht darin, daß neben der Familien-E. E.seinrichtungen entstehen, die — als Veranstaltungen der jeweils interessierten außerpäd. Sozialgebilde — einen mehr oder minder großen Teil der Gesamt-E. übernehmen. Die wichtigsten dieser E.sveranstalter sind die Staaten, die Religionsgemeinschaften u. die Berufsverbände.

1. Der Staat (vgl. auch Art. Staat u. E. u. Schule) ist ein Machtgebilde, dessen Bestehen u. Gedeihen jedoch nicht auf seiner Zwangsgewalt beruht, sondern auf der staatsbejahenden Gesinnung u. der Leistungsfähigkeit seiner Bürger. Daraus erwächst eine umfangreiche u. vielseitige E.saufgabe (s. Art. Staatsbürgerl. Bildung u. E.), deren Durchführung der Staat zu sichern bestrebt ist, indem er entsprechende E.seinrichtungen entweder selbst organisiert oder anderseitig geschaffene Einrichtungen wenigstens gesetzlich normiert u. überwacht.

Die durch solche positive Einwirkungen verstärkte Einstellung der E. auf die Bedürfnisse des Staates bringt es mit sich, daß Aufbau u. innere Gestaltung des E.swesens die außen- u. innenpolit. Verhältnisse des übergreifenden Staatswesens in der Regel deutlich widerspiegeln. Insofern die E. die Funktion übernimmt, die Stützen der *staatl. Machtpolitik* zu erhalten u. zu befestigen, muß sie naturgemäß entsprechende Formen annehmen. In kriegerischen Staaten stellt sich die E. auf strenge Zucht ein. Die Kriegsmacht des altröm. Staatswesens ruhte auf der strengen häusl. Zucht der Knaben; die Stammeserziehung innerhalb der Stammstaaten weist in der Regel um so härtere Züge auf, je kriegerischer diese Staaten sind; die Disziplin des preuß. Militärstaates prägte auch dem öffentl. Schulwesen dieses Staates seinen Charakter auf. — Je entwickelter ein Staatswesen ist, um so komplizierter sind die Grundlagen seiner Macht. Neben dem Militär nehmen vor allem Beamtentum u. Wirtschaft an polit. Machtbedeutung zu u. bedürfen zur Erledigung ihrer wachsenden Aufgaben geschulten Nachwuchses. Es ist durchgehend zu beobachten, wie sich das E.swesen in seiner Gliederung u. der Differenzierung seiner Einrichtungen — nicht selten unter positiver staatl. Einwirkung (z. B. sehr deutlich im Zeitalter des Merkantilismus) — auf diese Anforderungen einstellt.

Aber auch die *Verfassungsform* des übergreifenden Staates prägt dem E.swesen charakterist. Züge auf. Innerhalb einer Monarchie weisen auch die E.sgebilde in ihrem Aufbau in der Regel monarch. Züge auf, während eine

Demokratie meist auch demokrat. E.sformen begünstigt. Damit hängt eng zusammen, daß staatsbürgerl. E. innerhalb einer Demokratie einen andern Akzent u. Inhalt hat als innerhalb eines monarch. Staatswesens. Alle diese u. zahlreiche andere Zusammenhänge zwischen Staat u. E. machen es begreiflich, daß schwere — vor allem verlorene — Kriege, indem sie die Staaten dazu veranlassen, sich auf die Grundlagen ihrer Macht u. auf die Zweckmäßigkeit ihrer Verfassungs- u. Verwaltungsformen neu zu besinnen, häufig auch zu Umgestaltungen des E.swesens führen.

2. Neben dem Staat haben stets die Religionsgemeinschaften (vgl. auch Art. Kirche u. E.) den stärksten Einfluß auf das E.swesen ausgeübt. Jede Religionsgemeinschaft verfügt über ein Gut von Lehren bzw. magischen Kräften, deren gemeinsamer Besitz die Gemeinsamkeit des Glaubens u. religiösen Verhaltens u. damit den Bestand der Religionsgemeinschaft ausmacht. Zur Übertragung dieses Besitzes auf den Nachwuchs bzw. auf die Organe der Gemeinschaft erweisen sich je nach Umfang u. Art des relig. Gutes besondere E.seinrichtungen als notwendig, für deren Veranstaltung u. Überwachung die Religionsgemeinschaften durch ihre Organe Sorge tragen. Je nach der *Art des relig.* Gutes bestimmt sich auch der Charakter der von den Religionsgemeinschaften geleiteten E. In demselben Maße, als eine (etwa in heiligen Büchern niedergelegte) Lehre das Kerngut einer Religionsgemeinschaft bildet, wird das Hauptgewicht der E. in relig.-sittl. Belehrung bestehen, während in «magischen Religionen» die sakramentale Handlung in den Mittelpunkt der relig. E. tritt, für deren Wirksamkeit in der Regel durch vorbereitende ekstatisch-aszet. Übungen günstige Bedingungen geschaffen werden.

So wenig wie die den Interessen des Staates dienende E. kann die relig. E. das Ganze der E. in einer G. ausmachen. Jedoch kann eine Religionsgemeinschaft zum Ganzen der E. eine verschiedene Stellung einnehmen. Sie kann den Anspruch erheben, das Ganze der E. normierend zu überwachen u. zu durchdringen; sie kann sich aber auch auf relig. E. beschränken, indem sie die Eigengesetzlichkeit der übrigen Zweige der E. anerkennt.

Je nach dem Umfang der Ansprüche, welche die Religionsgemeinschaften einerseits, der Staat anderseits an die E. stellen, kommt es zwischen beiden zu einer Auseinandersetzung u. schließlich zu einer vom Staat verbürgten Regelung. Es bestehen etwa folgende Hauptmöglichkeiten der Regelung. Entweder verbietet der Staat den Religionsgemeinschaften jede erzieher. Tätigkeit (z. B. in Sowjet-Rußland), oder er gestattet den Religionsgemeinschaften neben der vom Staat organisierten (weltl.) Pflichtschule alle Arten privater E.stätigkeit in Ferienschulen, Sonntagsschulen, in relig. Versammlungen usw. (z. B. in den Vereinigten Staaten von Amerika), oder er läßt neben den staatl. welt. Schulen auch private, von Religionsgemeinschaften beherrschte u. mit den staatl. konkurrierende Schulen zu, wofern sie nur bestimmten Anforderungen genügen (z. B. in Frankreich), oder er gibt den Religionsgemeinschaften Gelegenheit, zu bestimmten Zeiten innerhalb des normalen Stundenplans u. in den Räumen der staatl. Pflichtschulen einen fakultativen Rel.-U. zu erteilen (z. B. in der Schweiz), oder der Staat verbindet sich mit den Religionsgemeinschaften zu einer Arbeitsgemeinschaft auf dem Gebiet des öffentl. Schulwesens, indem er gemeinsam mit ihnen Bekenntnisschulen einrichtet u. überwacht (z. B. kommen die Niederlande gegenwärtig diesem Typ nahe).

3. Mit starkem Druck machen auch die Berufsverbände (vgl. auch Art. Beruf) ihre Forderungen gegenüber dem E.swesen geltend.

Der Höhe der Anforderungen, die ein Beruf an den Menschen stellt, muß die *Art der berufl. E.seinrichtungen* entsprechen, welche die Berufsverbände entweder selbständig oder in Arbeitsgemeinschaft mit der — gleichfalls daran interessierten — übergeordneten polit. Körperschaft (Gemeinde oder Staat) organisieren u. überwachen. Bei gesteigerten Berufsanforderungen wächst vor allem das erforderl. Berufswissen derart an, daß zu seiner Vermittlung besondere schulmäßige Einrichtungen notwendig werden. So entsteht in entwickelten G.en ein vielverzweigtes Berufs- u. Fachschulwesen.

Der *Grad der Professionalisierung* des E.swesens ist in verschiedenen Stadien gesellschaftl. Entwicklung, aber auch in verschied. Staaten gleicher Entwicklungsstufe je nach dem Machtverhältnis der für- u. gegenwirkenden Kräfte verschieden. In den modernen europäischen Staaten ist sie allenthalben recht fortgeschritten. Ein Versuch vollständiger Professionalisierung des E.swesens wird gegenwärtig in Sowjet-Rußland gemacht. Von marxist. Grundanschauungen ausgehend, erteilt man dem gesamten Schulwesen keine andere Aufgabe, als die beruflich qualifizierte Arbeitskraft zu «produzieren», in ähnlicher Weise, wie Landwirtschaft u. Industrie ihre Stoffe u. Waren produzieren.

III. Die Erziehung auf den verschiedenen Entwicklungsstufen der Gesellschaft: G. ist ein Gebilde, welches sich entwickelt. Und zwar zeigt die Beobachtung, daß diese Entwicklung nach einer bestimmten Regel verläuft. Der Umfang des Gesamtgefüges erweitert sich, auf den verschiedenen Lebensgebieten vollzieht sich eine an Feinheit u. Mannigfaltigkeit zunehmende Ausgliederung von Sondergebilden, u. zugleich wandeln sich auch die gegenseitige Stellung der Gliedgebilde u. ihre

Bedeutung für das Ganze. Vergleichende Betrachtung verschiedener G.en in ihrer Entwicklung läßt etwa folgende *typischen Durchgangsstufen* einer sich entwickelnden G. erkennen: Geschlechtshorde, Stammesgemeinschaft, Ständeverband, bürgerl. G. Wie jedes Lebensgebiet, so nimmt auch das E.swesen an dieser Entwicklung teil u. weist — entsprechend dem jeweils erreichten Gesamtzustande der Entwicklung — eine typisch verschiedene Gestalt auf.

1. Die *Geschlechtshorde* ist eine G. kleinsten Umfangs auf niedrigster Kulturstufe, locker zusammengefügt aus Familien, die ihren Lebensunterhalt als nomadisierende Sammler, Jäger oder Fischer erwerben. Der Mangel an gesellschaftl. Differenzierung bringt es mit sich, daß die E. auf dieser Stufe im wesentlichen für alle gleich ist. Die E. des Nachwuchses bleibt den einzelnen Familien überlassen. Die Aneignung der Fertigkeiten durch die Kinder vollzieht sich in freier spielender Nachahmung. Auch das Hineinwachsen in Sitte u. Lebensgewohnheiten geht reibungslos u. im wesentlichen ohne Anwendung von Zucht vonstatten. Die oft hervorgehobene Milde der E. auf dieser primitiven Entwicklungsstufe hat ihren letzten Grund in dem geringen Umfang des Kulturbesitzes.

2. Auf der Entwicklungsstufe der *Stammesgemeinschaft* hat die G. ihren Umfang erweitert u. sich im Innern fester zusammengefügt. Sie besteht aus Stämmen, diese wiederum aus Sippen. Die wirtschaftl. Grundlage bilden hauptsächlich Ackerbau, Viehzucht oder Jagd. Kriegführung zur Verteidigung u. Vergrößerung des angewachsenen Besitzes u. engerer Zusammenschluß führen zu Anfängen berufl. Differenzierung u. rangmäßiger Gliederung (Edelfreie, Gemeinfreie u. Halb- bzw. Unfreie). Doch ist der Rangunterschied im wesentlichen nur ein solcher sozialer Geltung innerhalb der Volksgemeinschaft, nicht ein Unterschied privilegierter Lebensführung. Das äußert sich in der Weise, daß es auch hier — abgesehen von der verschiedenen E. der Knaben u. Mädchen u. der Überlieferung besonderer Fertigkeiten innerhalb der Familien — noch keine ausgesprochene Differenzierung der E. entsprechend den Ranggruppen des Stammes gibt. Doch bedingen vor allem häufige Kriegführung u. planmäßige Wirtschaftstätigkeit eine starke Zunahme der Zucht in der E. Das gesteigerte Kollektivinteresse des Stammes an der Tüchtigkeit des Nachwuchses zeigt sich darin, daß auf die Familien-E. eine mehr oder minder umfangreiche öffentl. Stammes-E. der Knaben durch die Priester u. Ältesten folgt, die durch Prüfung u. feierl. Aufnahme in den Kreis der wehrfähigen Erwachsenen abgeschlossen wird.

3. Im *Ständeverband* haben sich die sozialen Ranggruppen der Stammesgemeinschaft zu Ständen entwickelt, d. h. zu mehr oder minder gegeneinander abgeschlossenen Gruppen mit anerkannten Vorrechten u. privilegisierten Lebensgewohnheiten (z. B. im deutschen Mittelalter: Geistliche, Adelige, Bürger u. Bauern). Auch die berufl. Differenzierung hat gewaltig zugenommen. Dementsprechend wird nun auch die E. ständisch u. beruflich differenziert. Die einzelnen Stände schaffen sich E.seinrichtungen, die ihren eigenen Aufgaben entsprechend gestaltet u. nur dem eigenen Nachwuchs zugänglich sind. Bemerkenswert ist auch, daß sich in der ständischen G., entsprechend dem starken Wachstum des Überlieferungsgutes u. der allseitigen Differenzierung der Berufe, auch eine besondere Berufsgruppe von Erziehern bildet.

4. In der *bürgerl.* G. — bei uns etwa seit der großen französ. Revolution — wird die auf Vorrechte gegründete ständ. Rangordnung aufgelöst. Alle sind vor dem Gesetze gleich. An die Stelle ständ. Gebundenheit tritt die «bürgerl. Freiheit», vor allem die Freiheit der Berufswahl u. des Bildungsweges. Doch entspricht die soziale Wirklichkeit diesem Ideal der Freiheit nicht. War der Bildungsgang u. die soziale Stellung eines Menschen im Ständeverband durch die Standeszugehörigkeit der Eltern bestimmt, so jetzt in der bürgerl. G., da die Bildung, vor allem die höhere Bildung, entgeltlich ist, durch seine Besitzlage (= Klassenlage). — Der allseitig durchgeführten sozialen Arbeitsteilung entsprechend, entsteht in der bürgerl. G. ein vielgegliedertes Fachschulwesen.

Die bürgerl. G. des Abendlandes scheint sich gegenwärtig in der Umbildung zu einer neuen G.sordnung mit sozialist. Gepräge zu befinden, wobei die Bezeichnung «sozialist.» im weitesten Sinne, ohne Beschränkung auf den Marxismus, verstanden werden möge. Angestrebt wird die Auflösung der bürgerl. Klassenordnung u. die Herbeiführung möglichst gleichmäßiger sozialer Entwicklungsbedingungen für jeden einzelnen. Allgemeinverbindlichkeit einer Grundschule, Unentgeltlichkeit aller Bildungseinrichtungen u. Zulassung zu den höheren Stufen der Bildung nur nach Maßgabe der Begabung, um endlich «dem Tüchtigen freie Bahn» zu schaffen, sind die konsequenten päd. Forderungen dieser Bestrebungen.

Die hier in aller Kürze dargestellten typischen Abhängigkeitsbeziehungen, welche zwischen G. u. E. bestehen, sind Erfahrungstatsachen. Wie sich der Erzieher bzw. E.spolitiker zu ihnen verhalten soll, ob u. inwieweit er die Auswirkung dieser Beziehungen fördern oder hemmen soll, kann sich aus solchen Betrachtungen des Tatsächlichen nicht ergeben. Wo dennoch — auf Grund positivist. Anschauungen — fälschlicherweise derartige Konsequenzen gezogen werden, sprechen wir von «*Soziologismus*». Normen für die E.spraxis bzw. die E.spolitik können berechtigterweise nur gewonnen wer-

den auf Grund *wertphilosoph.* Betrachtung der Persönlichkeit des Zöglings, der Kultur u. der G., allerdings unter gleichzeitiger Berücksichtigung der tatsächl. Beziehungen u. Tendenzen, von denen hier die Rede war.

Schrifttum: P. Barth, Die Geschichte der E. in soziolog. u. geistesgeschichtl. Beleuchtung ([5 u. 6] 1925); H. Deiters, Die Lebensform der Schule, in: Handbuch der Pädagogik, hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat, IV (1928); A. Fischer, E. als Beruf (1922); Th. Geiger, Die Gestalten der Gesellung (1928); S. Kawerau, Soziolog. Pädagogik ([2] 1924); E. Krieck, Menschenformung (1925); — Die soziale Funktion der E., in: Handbuch der Pädagogik, hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat, II (1928); A. Kühne, Entwicklungsstufen der Berufs-E., in: Handbuch f. das Berufs- u. Fachschulwesen, hrsg. von A. Kühne ([2] 1929); P. Luchtenberg, Soziologie u. Pädagogik, in: Köln. Vierteljahrshefte für Soziologie (1924/25); F. Müller-Lyer, Die Zähmung der Normen (2 Bde, 1918/24, überarbeitet u. hrsg. von B. Müller-Lyer); U. Peters, Die soziolog. Bedingtheit der Schule (1922); P. Petersen, Allgem. E.swissenschaft (1924); E. Spranger, Kultur u. E. ([4] 1928); L. E. Tesar, G. u. Schule (1925); A. Vierkandt, G.slehre ([2] 1928); M. Weber, Wirtschaft u. G. ([2] 1925); O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre ([5] 1923). *K. Haase.*

Gesellschaften, pädagogisch-psychologische.

[G. = Gesellschaft.]

Neben päd. Instituten, Seminaren, Vereinen, Verbänden, Lehrervereinen u. -verbänden u. Zentralstellen (s. jeweils d.) widmen sich eine ganze Reihe päd. G.en der Pflege der Erziehung u. Erziehungswissenschaft, in ihrem ganzen Umfang oder einzelner Teilgebiete, mit oder ohne wenigstens äußerlich dokumentierten weltanschaul. Standpunkt, territorial mehr oder weniger weit reichend:

Die *G. für Evang. Pädagogik* (Hauptgeschäftsstelle: Berlin-Steglitz, Beymestr. 8), die sich am 17. IV. 1925 in Frankfurt a. M. ihre Verfassung gab, läßt sich das Erziehungsdenken aus christl.-evang. Wesensart heraus im Sinne der Zusammenfassung aller Kräfte nach ihrer erziehungswissenschaftl. Grundlegung u. Durcharbeitung wie nach den prakt. Auswirkungen im Religions- u. Schulunterricht u. der Vertretung in der Öffentlichkeit angelegen sein. Im Rahmen neuzeitl. Pädagogik will sie die Bildungskraft u. -tiefe des evang. Lebensgeistes helfend u. wegweisend vertreten u. zur Geltung bringen. Zugleich will sie die Ergebnisse wissenschaftl. Arbeit für die evang. Erziehungspraxis fruchtbar machen. Schließlich ist sie bestrebt, den evang. Erziehungsgedanken innerhalb der Kreise der Berufserzieher immer lebendiger zu machen u. ihn auch in der breiten Öffentlichkeit wissenschaftlich zu vertreten. Sie hat die Herausgabe eines *Päd. Lexikons* auf evang. Weltanschauungsgrundlage (1. Bd. 1928, 2. Bd. 1929, 3. Bd. 1930) angeregt u. gibt als Ztschr. «*Die evang. Pädagogik*» heraus. Für bes. Einzelaufgaben finden Fachsitzungen statt. — Bei der Hauptgeschäftsstelle befindet sich die erziehungswissenschaftl. *Beratungsstelle* (s. Art. Auskunftstellen, päd.). Ferner ist der Hauptgeschäftsstelle der «*Reichsausschuß für Schulbücher*» angegliedert, der «das Gesamtgebiet der Schulbücher fortlaufend beobachtet, Gutachten ausarbeitet u. im Verkehr mit Verlegern u. Verfassern auf eine angemessene Berücksichtigung des christl.-evang. Kulturgutes in den Schulbüchern hinwirkt». Zu den Fachsitzungen bei der Hauptgeschäftsstelle kommen die Jahresversammlung der G. mit der religionspäd. Konferenz, die jeweils in der Osterwoche stattfindet, Tagungen, Lehrgänge u. Freizeiten in Stadt u. Land u. dauernde Arbeitsgemeinschaften für Pfarrer, Lehrer u. Junglehrer. Nach der Bildung des schles. Konvents wurde am 15. VI. 1925 mit der 1. Zweigstelle der G. für das Gebiet der Provinz Schlesien in Breslau die Errichtung von Zweigstellen in den übrigen deutschen Gebieten eingeleitet. 1. Vorsitz.: Vizepräsident *J. Waßner,* Geschäftsf.: Studienrat *Heienbrok,* Berlin.

Die *G. für Volksbildung* (Geschäftsstelle: Berlin NW 40, Lüneburgerstr. 21), am 14. VI. 1871 gegr., verfolgt laut Satzung den Zweck, «der Bevölkerung Bildungsstoffe u. -mittel zuzuführen, um sie in höherem Grade zu befähigen, ihre Aufgaben im Staate, in Gemeinde u. Gesellschaft zu verstehen u. zu erfüllen». Das Arbeitsgebiet ist wie folgt umschrieben: «1. Besprechung von Fragen der freien Volksbildung in öffentl. Versammlungen der G.; 2. Förderung u. Unterstützung der bestehenden Bildungs- u. ähnl. Vereine, Mitwirkung bei Gründung von Volkshochschulen, Fortbildungsschulen, von Büchersammlungen, Leseanstalten u. dgl., bei Beschaffung von Lehrkräften, Vermittlung von Vorträgen, Veranstaltung von Vortragsreihen, Bühnenvorstellungen, Tonkunstabenden, Sammlung u. Ausleihung von Anschauungs- u. Lehrmitteln u. bei allem, was sonst zur Erreichung der Vereinszwecke wünschenswert ist; 3. Belebung des Sinnes für die Aufgaben u. die zeitgemäße Entwicklung des Schulwesens; 4. Hinwirkung auf eine Verbindung solcher Vereine u. Anstalten, die sich die Hebung der Volksbildung zur Aufgabe gemacht haben; 5. Herausgabe einer Vereinsztschr. „*Volksbildung*"; 6. Abfassung u. Verbreitung von Flugschriften, die zur Förderung der geistigen u. sittl. Entwicklung geeignet sind; 7. Aussendung von Wanderlehrern.»

1929/30 hatte die G. 10703 Mitgl. Davon sind 5090 Körperschaften (1118 Büchereien u. Lesevereine, 714 Magistrate, Gemeinden u. andere Behörden, 696 Lehrervereine, 480 Schulen, 312 Bildungsvereine, 132 Jugendpflegevereine u. -ausschüsse) u. 5613 Einzelpersonen. Innerhalb 32 Jahren (seit 1897) gab die Hauptstelle 5448410 Bücher, vorwiegend an Volksbüchereien, ab, im Geschäftsjahr 1929/30 213041 Bde., davon 25326 an Wanderbüchereien. Die Lichtbildersammlung enthält ca. 50000 Bilder; verliehen wurden 1922—1930 150000 Bilder in 1931 Reihen. Die Wanderbühne gab in gleicher Zeit 151 Vorstellungen. Die Kunstpflegeanstalt veranstaltete in allen Teilen des Reiches 180 Ausstellungen von Werken der deutschen Griffelkunst der Gegenwart. Außer vielen Sonderabzügen aus den Bildungsvereinen Jahresberichte u. eine größere Schriftenreihe. Die Ausgaben betrugen 1929/30 987129 RM, das Vermögen außer unbewerteten Grundstücken 614013 RM. — Vorsitz.: Dr. *H. Pachnicke,* Geschäftsf.: Dr. h. c. *J. Tews.*

Die *G. für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte* (e. V.), Geschäftsstelle: Berlin W 57,

Elßholzstr. 34/37, nach Anregung bei der 39. Versammlung deutscher Philologen u. Schulmänner 1888 in Zürich von *K. Kehrbach* am 14. XII. 1890 in Berlin gegr. mit dem *Zweck* (laut Satzungen vom 26. XI. 1904, 17. V. 1910, 13. V. 1913 u. 20. X. 1926), die Geschichte des Erziehungs- u. Unterrichtswesens zu erforschen u. in weiteren Kreisen das Interesse dafür zu pflegen, Veröffentlichungen anzuregen u. zu unternehmen, die für die Erkenntnis der geschichtl. Entwicklung des Schulwesens einen dauernden Wert haben, durch Anlegung eines Archivs, Herstellung von Katalogen, Verzeichnissen, Regestensammlungen über urkundl. Material zu orientieren, lokale u. territoriale Forschung auf dem Gebiete des Erziehungs- u. Unterrichtswesens zu unterstützen. Durch die systemat. Durchforschung u. Aufnahme des in Bibliotheken u. Archiven zerstreuten Materials zur Erziehungsgeschichte u. seine Ordnung nach sachl. Gesichtspunkten, durch den umfassenden organ. Arbeitsplan, wie auch durch die veröffentlichten 59 Bände der «*Monumenta Germaniae Paedagogica*» (Bd. 1—59: 1886—1930) mit ihren *Beiheften* u. durch die 39 Jahrgänge der «*Ztschr. für Geschichte der Erziehung u. des Unterrichts*», hat sich die G., die sich der ernsten Mitarbeit vieler namhafter Pädagogen erfreut, um die Geschichte der Pädagogik anerkennenswerte Verdienste erworben. 1. Vorsitz.: MinDir. Dr. *Jahnke*.

Die *G. für Hochschulpädagogik* ging 1910 zu Berlin hervor aus den Anläufen, die seit Ende des 19. Jahrh.s die «hochschulpäd. Bewegung» konstituierte. Sie will in einer Zentralstelle alle Bestrebungen zusammenfassen, die theoretisch u. praktisch die allgemeine Pädagogik auf die Stufe des akadem., den Wissenschaften u. Künsten als solchen gewidmeten, Bildungslebens heben, insbes. für den akadem. Unterricht. Sie ist in diesem Sinne eine zugleich theoret. u. prakt. Vereinigung von Hochschullehrern u. akadem. Bildungsfreunden. Ihre Tagungen (1910 Berlin, 1911 München, 1912 Leipzig), ihre seitherigen Jahres- u. sonstigen Versammlungen, sowie ihre jetzt im 21. Jhrg. (1930) stehende «*Ztschr. für Hochschulpädagogik*» (mit laufenden Berichten über die Tätigkeit der G.) haben ihren Gegenstand zu einem unverlierbaren Gute der Wissenschaft u. der öffentl. Meinung gemacht. — 1. Vorsitz.: GehR. Prof. *E. Bernheim*; Geschäftsf. u. Ztschr.-Redakteur: Prof. *H. Schmidkunz*, Greifswald, Markt 2.

Die *G. für Heilpädagogik* (e.V.) (Geschäftsstelle: München, Voßstr. 12 II), im Rahmen des 1. Kongresses für Heilpädagogik in München 1922 auf Initiative des † *H. Göpfert* gegr. zur Förderung des Gesamtgebiets der Heilpädagogik, gegenwärtig 600 Mitgl. u. über 7000 Interessenten zählend, will eine umfassende Organisation sein, in welcher die einzelnen Fachgruppen sich zusammenfinden können. Dem Zweck u. der Aufgabe der G. dienen der alle 2 Jahre tagende Kongreß für Heilpädagogik (1922, 1924, 1926 in München, 1928 in Leipzig, 1930 in Köln, jeweils Buchberichte), Sammelforschungen nach gemeinsamen Gesichtspunkten u. Veröffentlichungen im Auftrag der G. — Organ der G. ist die bei J. Springer, Berlin, erscheinende «*Ztschr. für Kinderforschung*». Vorsitz.: Hilfsschuloberlehrer *R. Egenberger*, München. *J. Spieler*.

Die *Görres-G. zur Pflege der Wissenschaft im kath. Deutschland* (1876 gegr.) (e. V.) verfolgt den *Zweck*, unter den deutschen Katholiken «wissenschaftl. Leben nach allen Seiten hin zu wecken u. zu fördern». Sie will insbes. dem kath. deutschen Gelehrtentum den gebührenden Anteil am wissenschaftl. Leben Deutschlands sichern u. deshalb die wissenschaftl. Forschungs- u. Darstellungsarbeit der kath. deutschen Gelehrten in persönl. wie sachl. Hinsicht unterstützen. Diesem Ziele dienen: Stipendien für jüngere Gelehrte, Veranstaltung von spezialwissenschaftl. u. von allgemeinen Vorträgen, insbes. bei den jährl. Generalversammlungen, Gründung u. Unterhaltung von Forschungsinstituten u. ähnl. Unternehmungen, Herausgabe eigener Publikationen, Zuschüsse an befreundete wissenschaftl. Unternehmungen sowie zum Druck von Einzelwerken. Mitgl. u. Teilnehmer: 4736 (1. X. 1929).

Verwaltungsorgane des Vereins sind der *Vorstand* (10 Mitgl.; Präsident: GehR. Dr. *H. Finke*, Freiburg i. Br.), der *Beirat* u. die *Mitgliederversammlung*. *Geschäftsstelle*: J. P. Bachem, Köln.

Der Pflege der einzelnen Wissenschaftsgebiete dienen 8 Sektionen, welche regelmäßig auf der Generalversammlung zusammentreten. Es besteht je 1 Sektion für Philosophie, für Naturwissenschaft, für mittlere u. neuere Geschichte, für Rechts- u. Staatswissenschaft, für Sozial- u. Wirtschaftswissenschaft, für Altertumskunde, für Kunstwissenschaft, für Literaturwissenschaft.

Die Görres-G. unterhält ferner im Auslande 2 Forschungsinstitute: das *Römische Institut* (Rom, Campo Santo Teutonico; Direktor: Prälat Prof. Dr. *J. P. Kirsch*, Freiburg-Schw.) u. das *Oriental. Institut* (Jerusalem, Paulushospiz; Direktor: Dr. *E. Mader*). Außerdem werden einzelne Stipendiaten nach *Spanien* gesandt, deren Arbeit durch Gründung einer Handbibliothek (Madrid, Hogar S. Maria) einen Rückhalt bekommen hat (Leitung: das Span. Kuratorium der G.-G.; Vorsitz.: GehR. *Finke*).

Als Publikationen erscheinen: Die *Vereinsschriften* (nebst Jahresberichten, seit 1876), *Zeitschriften* (das «Philosoph. Jahrb.», seit 1888; das «Histor. Jahrb.», seit 1880; der «Oriens Christianus», neue Serie seit 1911; das «Kunstwissensch. Jahrb.», seit 1928; das «Literaturwissensch. Jahrb.», seit 1926), 10 *Serienwerke* u. 3 *Monumentalwerke* (das «Staatslexikon» von H. Sacher, 5. Aufl. im Ersch.; das «Concilium Tridentinum», seit 1901; die «Gesammelten Schriften von Jos. v. Görres», seit 1926).

Mit den Interessen des *Erziehers* berührt sich die Arbeit der Görres-G. in mehreren Punkten: Der Förderung *päd. Forschung* dient eine Unterabteilung der Sektion für Philosophie (Leiter: GehR. Prof. Dr. *A. Dyroff*, Bonn); *allgemeinen Bildungsbestrebungen* dienen die Vereinsschriften, der *Weiterbildung* der *Lehrkräfte* aller Fächer die einzelwissenschaftl. Veröffentlichungen. Der bes. Aufgabe, einen genügenden *wissenschaftl. Nachwuchs* für die Hochschulen aus dem deutschen Katholizismus bereitzustellen, entspricht die Görres-G. durch finanzielle Beihilfen (nach Abschluß des Studiums), durch Schulung an Hand bestimmter Forschungsaufgaben (namentlich in den Auslandsunternehmungen) sowie durch Mitwirkung bei der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse (Druckzuschüsse, Aufnahme in die Vereinspublikationen).

Satzung der Görres-G.; die Jahresberichte, mit besonderen Rückblicken von *H. Cardauns* in den Jahresber. 1901 u. 1916 (fortgesetzt von *M. Honecker*

in den «Görres-Beiträgen», 1926); G. Schreiber, Die Görres-G. u. ihre Stellung im deutschen Wissenschafts- u. Kulturleben, in: Jahresber. der Görres-G. 1927/28, S. 41—44 (1929). *M. Honecker.*

G. für deutsche Bildung (Geschäftsstelle: Frankfurt a. M., Kl. Hirschgraben 12/14) ist seit 1920 die Bezeichnung des 1912 in Frankfurt a. M. entstandenen *Deutschen Germanistenverbandes*, 3555 Mitgl. Laut Satzung (1924) will die G. im deutschen Sprachgebiet u. bei Auslanddeutschen Sinn u. Verständnis für deutsches Volkstum, insbes. für deutsche Sprache, Schrifttum u. Kunst fördern, will die Wissenschaft u. Lehre vom deutschen Volkstum entwickeln u. vertiefen, will es zum vornehmsten Bestandteil der deutschen Bildung erheben u. ihm in der Jugendbildung den ihm zustehenden Platz gewinnen durch regelmäßige Tagungen, auf denen sie zur Erweiterung u. Vertiefung der Deutschkunde auf Schule u. Hochschule anregt, u. durch Veranstaltung deutschkundl. Vorträge u. Lehrgänge. Bei der Reichsschulkonferenz (1920) u. ebenso zu den preuß. «Richtlinien» für die Lehrpläne höherer Schulen von 1925 hat die G. wesentl. Anregungen mitgegeben, das höhere Schulwesen auf deutsches Kulturgut zu gründen. Die Deutschlehrerschaft faßt sie in örtl. Fachschaften zusammen. In der Leitung bestehen Sonderausschüsse für die höh. Schulen, für die Hochschulen u. Päd. Akademien; rege Zusammenarbeit mit der Volksschule wird angestrebt. Organ: «*Deutsche Bildung*» (seit 1920), vierteljährl. hrsg. von *J. G. Sprengel.* Vorsitz.: GehR. Prof. *Panzer*, GehMinR. *Schellberg*, Prof. *Schultz.*

Die *Deutsche G. zur Förderung häusl. Erziehung* (e. V.), Geschäftsstelle: Leipzig N 22, Johann-Georgstr. 7, 1916 in Leipzig gegr., will dazu beitragen, die deutsche Familienerziehung zu heben, indem sie weitesten Elternkreisen ihre Erzieherpflichten vor Augen hält u. ihren Mitgliedern durch Wort u. Schrift Wege zeigt, ihre Kinder gut zu erziehen. Gemeinsam mit dem Zentralinstitut für Erz. u. Unterr. (s. Art. Institute, päd.) hat die G. zu diesem Zweck eine Reihe von Merkblättern für die häusl. Erziehung herausgegeben. Sie läßt seit 1918 «*Eltern u. Kind*» mit den Sonderheften «*Unsere Schuljugend daheim*» u. daneben die Sammlungen «*Deutsche Elternbücherei*» sowie (seit 1930) «*Neue Elternbücherei*» (Teubner in Leipzig) erscheinen. Ihre besondere Aufmerksamkeit richtet sie auf die Sammlung von «*Erziehungserfahrungen*»; das sind kleine Schilderungen von Ereignissen u. Vorgängen, die sich in Kinderstube u. Familie abgespielt haben, u. die in erzählender Form darstellen, was ein Kind getan oder unterlassen hat, wie es daraufhin von den Eltern behandelt wurde, u. welchen Erfolg die päd. Maßnahme hatte (päd. Kasuistik). Die besten dieser «Erziehungserfahrungen» sind veröffentlicht in: J. Prüfer, Wie erziehen wir unsere Kinder ([3]1929).

Deutsche G. für Psychologie (Wien, Weimarerstr. 100) nennt sich nunmehr (seit April 1929) die von *G. E. Müller* 1904 gegr. «*G. für experimentelle Psychologie*», da sich der Arbeitsbereich der G. schon längst auf das Gesamtgebiet der Psychologie u. auf die Pflege auch der übrigen wissenschaftl. Methoden der Psychologie ausgedehnt hat. Über Entstehung u. Gründungsversammlung orientiert der Bericht über den 1. Kongreß für experimentelle Psychologie, hrsg. von F. Schumann (1904), wo auch S. XXI ff. die Satzungen abgedruckt sind. Die Veröffentlichungen der G. bestehen ausschließlich in den Berichten über ihre jedes zweite Jahr abgehaltenen Kongresse. Gegenwärtig 260 Mitgl. Mitglied kann werden, wer eine Arbeit von wissenschaftl. Werte aus dem Gebiete der Psychologie oder deren Grenzgebieten veröffentlicht hat. Vorsitz.: Prof. *K. Bühler*, Schriftführer: Prof. *H. Volkelt.*

Die *Deutsche G. für Sprach- u. Stimmheilkunde*, in München anläßlich der Tagung der G. deutscher Hals-, Nasen- u. Ohrenärzte am 28. V. 1925 gegr. Vorsitz.: Prof. Dr. *Nadoleczny*; Geschäftsführer: Dr. *H. Gutzmann*, Zehlendorf-Mitte bei Berlin, Auguststr. 29. Bericht über die 2. Versammlung in Leipzig, 1928, von H. Gutzmann (1929).

Die *Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland* (Vorort z. Z. Hamburg, Rostockerstr. 62, am 7. VI. 1927 gegr. 1. Tagung 1929. Bericht: «Das sprachkranke Kind», hrsg. von Hasenkamp. Studienwoche 1930 in Berlin. Organ: «*Vox*», Hrsg. Prof. Panconcelli-Calzia) u. *Die Internationale G. für Logopädie u. Phoniatrie* (Wien IX, Ferstelgasse 6, 1. Vorsitz.: Prof. Dr. *Fröschels*) wollen alle in der Sprachheilarbeit stehenden Kräfte sammeln, ausbilden u. fördern.

Die *G. für philosoph. Unterricht*, als Abteilung der *Kant-G.* (Geschäftsführung: Berlin NW 21, Rathenowerstr. 75, 1929 gegr.) will die Philosophie, die nach ihr innerhalb der auseinanderstrebenden Einzelfächer eine einheitschaffende Gestalt u. eine sinnvolle Krönung des gesamten Unterrichts darstellt, als Bildungsmacht zur Wirksamkeit bringen. Kurse u. Arbeitsgemeinschaften für philosoph. Unterricht sollen die betr. Lehrkräfte in systemat. Weise fördern, sowie die Heranbildung eines geeigneten philosoph. Nachwuchses sicherstellen. Als Zeitschrift erscheint fünfmal im Jahr «*Der philosoph. Unterricht*» mit Abhandlungen, Vorschlägen konkreter Art, Lehrproben, Textproben, Bücher- u. Zeitschriftenschau. Vorsitz.: Prof. Dr. *A. Liebert.*

Berliner G. für Psychologie u. Charakterologie nennt sich seit 1927 die 1888 gegr. psycholog. G. zu Berlin. Ihrer neuzeitl. Bedeutung entsprechend, will die G. innerhalb ihres bisherigen Aufgabenbereichs bes. die Probleme der Charakterforschung, Charakterfeststellung u. prakt. Ausnutzung pflegen (Konstitutions- u. Typenforschung, Psychognosis, Psychopathologie u. verwandte Gebiete wie Physiognomik u. Graphologie in ihrem Zusammenhang mit der systemat. u. prakt. Psychologie). In der Arbeitsgemeinschaft für prakt. Psychologie, die mit der psycholog. G. zu Berlin durch Personalunion u. andere Beziehungen eng verbunden ist, wurden diese Probleme in den letzten 2 Jahren vielfach behandelt. Theorie u. Praxis, Forschung u. Anwendung sind in den charakterolog. Vorträgen u. der Diskussion in enger Durchdringung vertreten. Veröffentlichungen erfolgen in den Abhandlungen aus dem Gebiete der Psychotherapie u. med. Psychologie. Vorsitz.: GehR. Dr. *A. Moll*, Berlin W 15, Kurfürstendamm 45.

Die *Wissenschaftl. G. für körperl. Erziehung* (Berlin-Weißensee, Berliner Allee 89, gegr. am 4. XI. 1928) ist eine internationale Vereinigung von Wissenschaftlern, die das Gebiet der körperl. Erziehung wissenschaftlich bearbeitet, u. zwar mit

der ausdrückl. Zielsetzung, eine Synthese zwischen naturwissenschaftl. u. geisteswissenschaftl. Forschung gerade auf ihrem Gebiet herbeizuführen. Schriftenreihe, wissenschaftl. Arbeiten: Rudolfsche Verlagsanstalt, Kassel. Sekretär: Dr. *H. Sippel.*

Die *G. für päd. Psychologie,* 1929 in München begr., bezweckt die Förderung von Forschung u. Lehre auf dem Gebiete der päd. Psychologie im deutschen Sprachgebiet durch Unterstützung wissenschaftl. Arbeiten, Fachtagungen, Lehrkurse u. Veröffentlichungen. Mitteilungsblatt ist die Ztschr. für päd. Psychologie.

Mehr lokalen Charakter haben:

Die *Berliner G. für Wissenschaft u. Erziehung.* Hervorgegangen aus der alten «*Berliner Gymnasiallehrer-G.*» (gegr. 1843), führt sie seit 12. XII. 1923 obige Bezeichnung u. setzt sich überwiegend aus akadem. gebildeten Lehrern Berlins u. der Nachbarorte zusammen. Das Ziel, persönl. Berührung unter denselben zu vermitteln u. einen Gedankenaustausch für wissenschaftl. u. erzieher. Fragen zu erleichtern, erstrebt sie durch regelmäß. Sitzungen, Vorträge u. Diskussionen, außerordentl. Sitzungen u. gesellige Veranstaltungen. 1. Vorsitz.: Prof. Dr. *K. Levinstein,* Berlin-Wannsee, Waltharistr. 10.

G. der Freunde des vaterländ. Schul- u. Erziehungswesens (Hamburg 13, Curiohaus, Rothenbaumchaussee 15, am 3. XI. 1805 von J. D. Curio gegr.). Seit 1894 mit dem Hamburger Volksschullehrerverein verschmolzen, ist die G. heute ein reiner Lehrer- u. -innenverein mit (1930) rund 4400 Mitgl. Organ: «*Hamburger Lehrerzeitung*». Eigenes Vereinshaus, Curio-Haus.

Die *gemeinnützige G. in Basel,* 1777 gegr. Über ihre segensreiche Wirksamkeit bes. bezügl. Kleinkinderschule, Töchter- u. Frauenarbeitsschule, Musik- u. Gewerbeschule, Bade- u. Waschanstalten, Armen-, Kranken- u. Irrenpflege, Repetierschule orientiert P. Siegfried, «Geschichte der gemeinnützigen G. in Basel von 1777—1926» (1927).

Die *Wiener Päd. G.* (Wien VIII, Burggasse 14), 1874 gegr. in der Überzeugung, daß die Durchführung des für die Entwicklung des österreich. Volksschulwesens grundlegenden Reichsvolksschulgesetzes vom 14. V. 1869 (achtklass. simultane Volksschule) nur von tüchtig durchgebildeten Lehrern geleistet werden könnte, stellte sich laut Satzungen folgende Aufgaben: a) Pflege der theoret. u. prakt. Pädagogik; b) wissenschaftl. u. fachl. Fortbildung der Mitglieder; c) Verallgemeinerung u. Geltendmachung rationeller Erziehungs- u. Unterrichtsgrundsätze in gesetzlich zulässiger Weise. 1877 erschien der erste *Jahresbericht,* von 1878 an das «*Päd. Jahrbuch*» (Bd. 48, 1929). Heute zählt die G. über 400 Mitgl. aus allen Lehrer- u. Erzieherkreisen Wiens u. wurde schon als «Mutterschoß der österreich. Schulreform» bezeichnet. Vorsitz.: Ministerialrat *V. Fadrus.*

Von den zahlreichen päd.-psycholog. G.en des Auslandes seien genannt:

Ungarische G. für Pädagogik (Budapest, I, Györi-út 13). Gegr. 1876 zur Pflege der wissenschaftl. Pädagogik. — Publ.: Magyar Paedagogia (Ung. Pädagogik), monatlich; Bibliothek der Ung. Päd.-G., Monographien, Handbücher (seit dem Kriege 4 Bde.). — Präsident: Univ.-Prof. Dr. *J. Kornis;* Sekretär: Dr. *A. Gyulai.*

Ungarische G. für Kinderforschung u. prakt. Psychologie (Budapest, VIII, Üllői-út 16 B). Die G. (1903 gegr.) hat 1925 ihre Organisation u. ihren Namen geändert. — 6 wissenschaftl. (I.) u. 1 soziale (II.) Sektion. I. 1. Sektion für allgem. prakt. Psych. Präs.: Frau Dr. *H. Hrabovszky-Révész.* — 2. Medizin. Psych. u. Päd. Präs.: Prof. Dr. *P. Ranschburg.* — 3. Päd. Psychologie. Präs.: Seminaroberdirektor *L. Nagy.* — 4. Psych. u. Päd. der Berufswahl. Präs.: Dr. *E. Andor,* Staatssekr. — 5. Jugendfürsorge u. Kriminalpsych. — 6. Sektion für Begabungsforschung u. Fürsorge. Präs.: Oberdirektor Dr. *Fr. Ozorai.* — II. 7. Sektion für die päd. Ausbildung der Eltern: «Elternbund». Präs.: *L. Nagy.* Pädolog. Museum (1910). Präs.: *L. Nagy,* Dir.: *K. Ballai.* — Neue Schule (1915). Dir.: Frau *E. Domokos.* — Elternschule (1923). Dir.: *D. Répay.* — Öffentl. Elternkonferenzen. — Pädolog. Kongresse (1913 u. 1917). — I. Ausstellung der Zeichnungen hochbegabter Jungen (1922, 1926). Publ.: Ztschr. «A Gyermek» (Das Kind); Auszüge in deutscher Sprache, jährl. 4 Hefte. Hrsg.: L. Nagy u. L. Nógrády. Bücher u. Hefte. Hrsg.: Prof. Dr. A. Imre. — Seit 1919: 1000 Mitgl. — Vors.: Univ.-Prof. Dr. *Béla Kenéz.*

Die *Päd. G. Allerheiligen* (Florenz 14, Via Pucci 2). Prof. *P. Carolfi.* *J. Spieler.*

Gesinnung u. Gesinnungsbildung.

[G. = Gesinnung.]

I. Gesinnung: 1. Wesen u. Arten. Der in der Pädagogik viel benutzte, psychologisch aber wenig geklärte Begriff G. kommt in zwei Grundbedeutungen vor. Danach ist zwischen *latenter* u. *aktueller* G. zu unterscheiden. Die latente (oder habituelle) G. stellt eine dauernde seelische Beschaffenheit (einen Habitus) dar, die aktuelle G. dagegen eine in lebendigem Vollzug erlebte *G.sregung,* die auch in *G.säußerungen* zu Tage treten kann.

A. Pfänder trennt davon noch eine *virtuelle* G. als eine im Hintergrunde des aktuellen Bewußtseins vorkommende, aber nicht im Mittelpunkt des aktuellen Erlebens stehende Bewußtheit; es wird sich um eine auf minderer Bewußtseinsstufe stehende G.sregung handeln.

Von den beiden Grundbedeutungen besitzt die Bedeutung «latente G.» offensichtlich einen gewissen Vorrang. Denn diese G. i. e. S. ist gemeint, wenn man schlechtweg von *der* G. eines Menschen spricht u. eine Person nach ihrer G. kennzeichnen will. Man meint damit eine dem seelischen Ich dauernd (oder mindestens längere Zeit) anhaftende Beschaffenheit, welche für die gesamte seel. Eigenart einer Persönlichkeit wesentlich ist. G. in dieser Bedeutung ist ein charakterolog. Begriff. Demgegenüber besagt «aktuelle G.» (G.sregung) das Sichoffenbaren einer latenten G. in einem aktuellen Bewußtseinsgeschehen. Die latente G. gehört also zu den an sich «unbewußten» psych. «Dispositionen», deren inhaltl. Eigenheit immer erst dann zu Bewußtsein kommt, wenn sie in einem entsprechenden Erlebnis (hier: in einer G.sregung)

ins aktuelle Bewußtsein treten. G. u. G.sregung verhalten sich zueinander ähnlich wie Gedächtnis u. Erinnerungserlebnis. Daraus ergibt sich aufs neue der Vorrang der latenten G.; die aktuelle G. wird aus ihr gespeist u. würde ohne sie überhaupt nicht zustande kommen. Deshalb wird auch die gesamte Sachlage am besten durch eine Beschreibung der *latenten* G. (G. i. e. S.) geklärt werden können.

Die genauere Analyse des *Wesens* von G. kann zunächst feststellen, daß G. wesensgemäß mit Handeln u. Wollen im Zusammenhang steht. Doch erweist sich sogleich eine neue Unterscheidung als notwendig, die *objektbezügl.* u. *tatbezügl.* G. trennt. Die letztere richtet sich stets auf eine bestimmte Verhaltensart überhaupt (z. B. wohltätige G. auf Wohltun überhaupt); die erstere dagegen geht auf ein dingl. Bezugsobjekt (z. B. feindselige G. gegen jemanden). Die *objektbezügl.* G. ist ein auf aktuellen Wertungen fußendes dauerndes Werthalten von bestimmten G.sobjekten (Personen oder auch Sachen), verbunden mit einer Tendenz, zu Gunsten oder Ungunsten des G.sobjektes Willensentscheidungen zu treffen oder Handlungen zu vollführen. Die *tatbezügl.* G. ist ein dauerndes inneres Eingestelltsein gegenüber einer bestimmten Handlungsart, das sich auf *grundsätzl.* Wertungen u. entsprechende Willensakte stützt u. mit einer Bereitschaft zum Vollzug jener Handlung verknüpft ist.

Die größere charakterolog. Bedeutung besitzt offenbar die tatbezügl. G. Ihr Zustandekommen hat man sich wie folgt zu denken: Die Grundlage bilden einzelne grundsätzl. Wertungsakte, welche sich auf eine bestimmte Handlungsart (z. B. Wohltätigkeit) als auf eine mögl. Verhaltensweise des Wertenden selbst beziehen. Dazu kommen alsdann ebenso grundsätzl. Willensentscheidungen (allgem. Vorsätze zur Ausführung bzw. Vermeidung der bewerteten Handlung). Auf Grund solcher Wertungen u. Wollungen bildet sich, zumal wenn sie wiederholt vorkommen, als dauernder psych. Niederschlag jene Bereitschaftsstellung, die wir als *tatbezügl.* G. beschrieben haben. In ähnl. Weise entwickelt sich aus Wertungen allein die *objektbezügl.* G.

(In diesem Zusammenhang ist noch darauf hinzuweisen, daß außer der bisher erörterten Verwendung des Wortes G. [= gesinnt sein] noch ein anderer Wortgebrauch vorkommt, bei dem das Merkmal der dauernden seel. Beschaffenheit oder des Zusammenhangs mit ihr fehlt. Wenn nämlich eine sog. G.sethik den Wert einer sittl. Handlung letzthin von der für die Tat maßgebl. «G.» abhängig macht, so meint man dabei mit G. [= gesonnen sein] den der Tat vorausgehenden *einzelnen* Willensakt bezüglich seiner Willensmeinung; so ist «gute G.» das Wollen des Guten als solchen.)

Verfolgen wir die *tatbezügl.* G. weiter, so ist anzumerken, daß diese bisher als *spezielle* G. betrachtet wurde, d. h. als eine G., die auf eine bestimmte Handlungsart geht. Davon ist zu unterscheiden eine tatbezügl. G., die man *regionale* G. nennen kann u. die sich auf gewisse einheitlich geschlossene Handlungsgebiete (-regionen) u. damit Wertsphären im ganzen bezieht; z. B. wirtschaftl., polit., ethische G. Wieder eine andere Art tatbezügl. G. liegt in der *Total-G.* vor. Sie bedeutet eine dauernde G.seinstellung gegenüber der Gesamtheit möglicher menschl. Verhaltensweisen. Die in solcher «Lebens-G.» einbegriffene Werthaltung beruht auf einem zu Grunde gelegten Wertsystem mit charakterist. Dominante; der Träger einer Total-G. ordnet nämlich alle Werte u. Wertregionen in eine Wertrangordnung ein, in der eine bestimmte Wertsphäre (die Prinzipalwertsphäre) eine dominierende Stellung besitzt, so daß sich alle andern Werte ihr unterordnen u. sich so für das Gesamtverhalten des Individuums eine charakterist. «Lebensform» ergibt (vgl. die Art. Bildungsgut, Wertpsychologie).

Bezüglich der Art der G.säußerung mag noch der Unterschied von offener u. versteckter G. erwähnt werden. Für «echte» u. «unechte» G. wie für verwandte Abarten der G. sei auf die Untersuchung von A. Pfänder hingewiesen.

Für die *ethische* G. sind noch folgende Unterscheidungen wichtig. Auf der positiven Seite ist die richtige (rechte, gute) G., welche rein tatsächlich auf das Gute geht, von der edlen (hohen, guten) G. zu trennen, welche das Gute *als* Gutes betrifft; ähnlich auf der negativen Seite die unrichtige (irrige, schlechte) G., die sich rein faktisch auf das Schlechte richtet, von der bösen (niedrigen, gemeinen G.), die dem Schlechten *als* Schlechten gilt.

2. Gesinnung u. Charakter. Bezieht sich bereits G. als «charakterolog.» Begriff überhaupt auf «Charakter» im Sinne von seelischer Eigenart einer Persönlichkeit, so hat G. ferner es auch mit Charakter in seinen engeren Bedeutungen zu tun, ohne aber damit zusammenzufallen. Betrachten wir Charakter i. e. S. als die dauernde Fähigkeit eines Menschen, allgemeine Entschlüsse bewußt, auch Hemmnissen gegenüber, in die Tat umzusetzen, u. Charakter (s. d.) im engsten Sinne als die Fähigkeit, Entscheidungen von sittlich *guter* Qualität zu verwirklichen, so kann Charakter (in beiden Bedeutungen) auch aufgefaßt werden als die Fähigkeit, G. (bzw. gute G.) zu betätigen. Also setzt Charakter G. voraus. G. gibt dem Charakter erst Leben u. Sinnfülle. Anderseits gilt durchaus nicht, daß, wo G. ist, auch Charakter vorhanden sein müsse. Denn G. kann unter Umständen ständig in Bereitschaft stehen bleiben, ohne den Weg zur Tat zu finden.

II. Gesinnungsbildung: Aus der großen Bedeutung der G. für die gesamte seel. Beschaffenheit eines Menschen erwächst der Erziehung die zentrale Aufgabe, beim Zögling G. zu bilden u. mit ihr die Grundlage zum Charakter bereitzustellen. Dabei steht die Bildung einer sittl. G. (u. damit eines sittl. Charakters) in erster Linie.

Die Aufgabe der G.sbildung überhaupt zerfällt in zwei Teilaufgaben: G.sgründung u. G.spflege. *G.sgründung* ist, der psych. Eigenart der G. entsprechend, mit folgenden Mitteln anzustreben, wobei zu beachten ist, daß alle regionale G. u. alle Total-G. auf dem Wege über die spezielle G. heranzubilden ist. 1. Grundbedingung sind Kennenlernen u. Einschätzenlernen der Handlungsarten. G.sgründung hat also mit Unterweisung einzusetzen. Die Handlungen sind nach Beschaffenheit u. Wertigkeit vorzuführen. Die Hauptsorge muß dabei darin bestehen, daß der Zögling sich die vorgehaltenen Wertprädikate auch innerlich zu eigen macht. Dies wird nicht nur durch Einfluß der Autorität u. Berufung auf sie zu erstreben sein, sondern, namentlich mit Rücksicht auf die spätere geistige Entwicklung des Zöglings, durch eine dem Verständnis des Zöglings jeweils angepaßte Begründung der Wertigkeit sowie durch Appell an das Gefühl. Ferner bedarf es einer «Werteswertung» in Gestalt einer Wertrangordnung (vgl. Art. Bildungsgut); die Grundlage dafür ist einer festen Weltanschauung zu entnehmen, woraus sich die überragende Bedeutung einer religiösen Fundamentierung der G.sbildung ergibt. 2. Zu solcher Unterweisung tritt sodann der Versuch des Erziehers, den Zögling zu eigener willentl. Stellungnahme anzuleiten. Vorsätze können aber nicht befohlen, sondern nur hervorgelockt werden. Zu diesem Zweck sind dem Zögling zunächst die Handlungen als seine eigenen Betätigungsmöglichkeiten nahezubringen; außerdem ist die Werthöhe der Wertigkeiten stark herauszuarbeiten. Nützlich ist ferner das Vorhalten histor. Vorbilder, dazu auch das eigene Beispiel des Erziehers. Schließlich ist es möglich, dem Zögling Gelegenheit zu geben, sittl. wertvolle Handlungen zu setzen (vgl. Weigls Methode der Monatsziele), u. ihm zu helfen, Unwerte zu vermeiden. Lohn u. Strafe spielen in diesem Zusammenhang ebenfalls eine Rolle. Der religiös eingestellte Erzieher wird auch zu den Mitteln seiner Religion greifen.

Die *G.spflege,* von der päd. Theorie u. Praxis oft stark vernachlässigt, gilt der Erhaltung der herangebildeten G. An positiven Mitteln stehen ihr die Mittel der G.sgründung (Unterweisung, Begründung, Anleitung usw.) in wiederholter Anwendung zu Gebote, wobei indes vor dem «Wiederholen bis zum Überdruß» zu warnen ist. Die negativen Mittel sind teils Vorbeugungs-, teils Korrektivmaßnahmen. Vorbeugend wirkt namentlich die stete Überwachung des Einflusses der Umgebung; auch einige der Korrektivmittel können vorbeugend wirken. Korrektivmaßnahmen sind am Platze, wenn Grund zu der Annahme vorliegt, daß die innere Stellungnahme des Zöglings zu den Werten nicht mehr die «richtige» sei. Sie bestehen in zurechtweisender Belehrung sowie in der Anleitung zur Revision der Wertung u. der Willenshaltung u. zur wertenden Nachprüfung des tatsächl. Verhaltens. Daraus ergibt sich der hohe Wert von Gewissenserforschung, Bekenntnis u. Beratung für die G.spflege. Festgestellte Abirrungen in Wertung, Wollen oder Handeln geben, sofern sie auf dauernde Schäden der G. zurückgehen, Anlaß, dem Zögling zum G.swandel zu verhelfen.

In allen Fragen der sittl. G.sbildung ist neben der durch die Würde der sittl. Werte geforderten grundsätzl. Strenge liebevolles u. verständnisvolles Eingehen auf die individuelle Eigenart des Zöglings u. seine seelischen Nöte geboten.

III. Gesinnungsunterricht u. -fächer: Entwicklung u. Verwendung des Begriffes «*G.sunterricht*» — er stammt aus der Herbartschule — fußen auf der Grundanschauung, daß die Schule nicht nur Wissensausbildung, sondern auch Charakterbildung (Erziehung i. e. S.) zur Aufgabe habe. Auch dem letztgenannten Ziele vermag die Schule sich aber im wesentlichen nur vermittelst der Grundform ihrer Tätigkeit, d. h. durch den Unterricht zuzuwenden. Nun beruht aber Charakter auf G.; grundlegendes Mittel der G.sbildung ist ferner, wie gezeigt, die Unterweisung. Deshalb kann der Unterricht, sofern er als solcher G.sbildung anstrebt, G.sunterricht heißen.

G. hat es nun weiterhin mit dem Werte des Handelns zu tun. Daher vermögen nur solche Unterrichtszweige direkt G.sbildung zu betreiben, in denen auf menschl. Handeln irgendwie Bezug genommen werden kann. *G.sfächer* sind darum in erster Linie: der Rel.-U. (mit besonderer Berücksichtigung der religiös orientierten Sittenlehre), ferner Geschichtskunde (einschließlich bes. auch der Kirchengeschichte), der gesamte Sprachunterricht, insoweit in den behandelten sprachl. Texten Beispiele menschl. Verhaltens aus Geschichte u. Dichtung zur Behandlung kommen, ferner die Staatsbürgerkunde, in gewissem Ausmaße auch die Heimatkunde, schließlich auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten die Philosophie. Andere Fächer können indirekt der G.sbildung dienen, insofern sie nämlich zu weltanschaul. Fragen Beziehung haben oder Beziehungen herstellen können.

Soll nun aber der G.sunterricht sein Ziel (G.sbildung) wirklich erreichen, so darf er sich nach dem oben (über G.) Gesagten nicht auf (rein intellektuelle) Unterweisung beschränken. Das war der Fehler der Pädagogik der Herbartschule, die dem G.sunterricht die Gestalt einer stufen-

mäßigen Darstellung der geistig-sittl. Entwicklung der Menschheit geben wollte. Der G.sunterricht muß vielmehr versuchen, den Zögling auch nach der prakt. Seite hin zu erfassen, ihn also zu eigener wertender u. wollender Stellungnahme zu veranlassen. Diese Aufgabe vermag vor allem die Arbeitsschule zu leisten.

Zur Methode des G.sunterrichtes sei noch angemerkt, daß die erzieherische Behandlung der «*G.sstoffe*» oft mit gewisser Vorsicht gehandhabt werden muß; denn allzu starkes Unterstreichen des Gesinnungsmäßigen («Moralisieren») kann bei manchen jugendl. Individuen, namentlich in der Zeit der Pubertät u. der Adoleszenz, leicht eine unerwünschte innere Abwehraktion zeitigen, die den Erfolg der Erziehungsabsicht in Frage stellt.

Wer das Erziehungsziel der Schule bejaht, wird auch den G.sunterricht bejahen müssen. Soll aber nicht allein die eine oder andere Spezial- oder Regional-G. (s. o.) erzielt werden, soll die Schule vielmehr, ihre erzieherische Aufgabe voll in Angriff nehmend, den ganzen Menschen erfassen, so muß sie sich die Bildung einer Total-G. angelegen sein lassen. Das bedeutet für den Unterricht, daß G.sbildung zu jenem zentralen u. konzentrierenden Faktor wird, der dem Schulunterricht die von der neueren Pädagogik mit Recht geforderte u. so sehr verlangte innere Einheitlichkeit verleiht. Folgerichtig muß man dann aber der religiös-sittl. Unterweisung u. Erziehung keine Nebenbedeutung, sondern eine Schwerpunktsstellung zugestehen; sie kann durch keine andere Art von G.sunterricht (etwa durch reinen Moralunterricht oder durch staatsbürgerl. Ausbildung) ersetzt werden. Folgerichtig wird man weiter verlangen dürfen, daß alle übrigen Fächer, namentlich die G.sfächer i. e. S., ebenso wie alle andern Einflüsse, die von Schule u. Lehrer auf den Schüler einwirken, im gleichen Sinne dem Ziel einer einheitl. Persönlichkeitsbildung dienen. Wenn also die kath. Pädagogik von jeher die religiös-sittl. Zentrierung u. Vereinheitlichung des gesamten Unterrichts, soweit er der Erziehung dient, in Gestalt der konfessionellen Schule verlangt hat, so ist das nichts anderes als die konsequente Durchführung des G.sunterrichtes.

Schrifttum: M. Honecker, Über das Wesen der G., in: Jahrb. d. Vereins f. christl. Erz.wissensch. XVII (1926) 1—41 (behandelt die latente G.); A. Pfänder, Zur Psychologie d. G.en, in: Jahrb. f. Philos. u. phänomenolog. Forschung I (1913) 325—404, II (1916) 1—125 (sorgsame Untersuchung der aktuellen G.en); H. Herchenbach, Die Abgrenzung der Begriffe Charakter u. G. u. die Bedeutung dieser Abgrenzung für die Pädagogik, in: Verstehen u. Bilden (Zeitschr. für Erziehung u. Unterricht) I (1926) 201—212; vgl. desselben Verf.s Art. «G.» im Päd. Lexikon, hrsg. von H. Schwartz, II (1929), Sp. 456—467, u. «G.sunterricht», ebd. Sp. 467—470; E. Spranger, Lebensformen (7 1930); F. Weigl, G.sunterricht u. Willensbildung, in: Jahrbuch des Vereins für christl. Erz.wissenschaft XIII/XIV (1922) 99—123; — Klassen- u. Einzelerfahrungen zur Psychol. der G. u. des sittl. Handelns, ebd. XV (1923) 94—113; — Wesen u. Gestaltung der Arbeitsschule (4 1925). Vgl. auch das Schrifttum zu den Artikeln Bildungsgut, Charakter, Wertpäd., Wertpsychologie, Willenspäd. *M. Honecker.*

Gestalt- u. Ganzheitspsychologie.

[G. = Gestalt, Gz. = Ganzheit.]

Die G.- u. Gz.spsychologie, in bewußtem Gegensatz zur Elementenpsychologie (s. d.) stehend — grundgelegt durch v. Ehrenfels («Über G.qualitäten», Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Philosophie, 14. Jhrg., 1890), ausgebaut erst in diesem Jahrh. —, betont, daß im Bewußtsein keine elementaren Empfindungen, Gefühlselemente usw. gegeben sind, sondern stets *Gz.en* des Erlebens (*phänomenaler Primat*); daß die Funktionen der Gz.en im seelischen Geschehen durch Rückführung auf sog. Elemente nicht hinreichend erklärt werden können (*funktionaler Primat*); daß die psych. Entwicklung auch zeitlich mit Gz.en anhebt, der Prozeß der Entwicklung also nicht im Zusammenfügen von Elementen, sondern in der Differenzierung ganzheitl. Erlebnisse besteht (*genet. Primat*). Dieser dreifache Primat der Gz. gilt für alle Bereiche des Erlebens, also auch für die intellektuellen u. affektiv-willensmäßigen Erlebnisse.

I. Gestaltpsychologie: 1. Abgrenzung u. Bestimmung ihres Gegenstandes. Der Begriff G. wird am besten auf das Gebiet des Perzeptiven, des anschaul. Erlebens, eingeschränkt: *die G. ist eine Anschauungs-Gz.*, stellt also einen Spezialfall der Gz. dar.

Beispiele: Eine gehörte Melodie ist erlebnismäßig etwas anderes als die Summe der einzelnen Töne; beim Transponieren können sämtl. Töne geändert werden, u. doch bleibt die Melodie erhalten (*G. in der Zeit*). — Ein gesehenes Bild ist mehr als ein Chaos von Farbflecken; es bietet sich schon dem ersten Blick als eine geordnete Einheit dar (*Raum-G.*). — Der gesehene Film wird nicht als Summe einzelner Bildphasen, sondern als Bewegung (Scheinbewegung) erlebt (*räuml.-zeitl. G.*).

Diese gestalthaften Ordnungen in Raum u. Zeit werden erfaßt, ohne daß die zwischen den Teilen (Tönen, Farbflecken) bestehenden Relationen erkannt werden müssen. Das G.erleben ist anschaulich-perzeptiv.

Wesentl. *Merkmale* der G. sind ihre Abgehobenheit von den übrigen Erlebnisinhalten u. ihre Gegliedertheit. Die *Abgehobenheit* ist im Bereich des Optischen leicht zu illustrieren an dem Verhältnis von Figur u. Grund: die Figur erscheint eindringlicher als der Grund. Der Grund wird häufig nur unbestimmt «hinter» der Figur gesehen, die dinglich fest gefügt vor dem Grunde zu schweben scheint. Daher prägt sich die Figur dem Gedächtnis auch viel besser ein als der Grund, dessen man sich häufig später schwach oder gar nicht erinnert. — Die *Gliederung* einer G. kann prägnant, innig oder lose sein. Wesentlich bestimmt ist der Gefügecharakter der Gliederung von der Gewichtsverteilung unter den Gliedern: in einer Melodie z. B. sind nicht

alle Töne gleichwertig, einige dominieren; dadurch kommt Akzent u. Richtung in den Melodiefluß.

2. Hauptergebnisse. Von entscheidender Bedeutung für das Forschungsprinzip der G.-psychologie ist der in zahlreichen experimentellen Untersuchungen geführte Nachweis, daß es Empfindungen (event. Gefühlselemente) im Sinne dinghafter, konstanter Elemente des Erlebens überhaupt nicht gibt. Jede Teilgegebenheit einer Wahrnehmung ist in ihrer Qualität jeweils wesentlich mitbestimmt (außer von Reizbedingungen usw.) von dem Erlebniszusammenhang, in dem sie steht, also vor allem von der Eigenart der G., in der sie als Glied enthalten ist. Reizmäßig gleiche Helligkeiten erscheinen unter verschiedenen G.bedingungen verschieden, u. umgekehrt, Farbnuancen wandeln sich ab, je nach der dominierenden Farbe der sie umschließenden G. Am auffälligsten sind aber Veränderungen der Raum- u. Größenverhältnisse unter verschiedenen G.einflüssen; sie sind als «geometrisch-opt. Täuschungen» der Forschung am längsten bekannt. Diese u. ähnliche Forschungsergebnisse zeigen deutlich die *Dominanz der G. über ihre Glieder* in phänomenaler u. funktionaler Hinsicht. Zahlreiche Untersuchungen an Kindern haben ergeben, daß die Vorherrschaft des G.erlebens über das Erleben einzelner Teile um so augenfälliger ist, je jünger die Kinder sind. Sie belegen, zusammen mit Tierversuchen, den genet. Primat des G.erlebens vor dem Erleben von Teilen.

II. Ganzheitspsychologie: 1. Als method. Prinzip der Psychologie überhaupt. Die Untersuchungen der G.psychologie haben im Bereich anschaulich perzeptiven Erlebens nachgewiesen, daß Teilerlebnisse stets bedingt sind vom Ganzen des Erlebens, dem sie eingeordnet sind, u. daß demnach die Psychologie bei der Analyse von Teilinhalten u. Teilprozessen, zu deren abstraktiver Heraushebung die Forschung aus method. Gründen häufig gezwungen ist, erst dann zur vollen Bestimmung ihrer Eigenart u. Bedingtheit kommt, wenn sie dieselben im Rahmen des einheitl. Gesamterlebens betrachtet, in dem sie gegeben sind. An einem für psycholog. Untersuchungsmethoden bes. fruchtbaren Spezialfall von Gz. wurde damit die Berechtigung eines *neuen Forschungsprinzips* der Psychologie überhaupt nachgewiesen.

Auf verschiedenen Gebieten des Erlebens hat sich dieses Prinzip bereits bewährt. Glaubte man früher den *Denkverlauf* bestimmt durch einzelne Vorstellungselemente, die assoziativ verbunden nacheinander bewußt werden, oder auch durch weitere hinzukommende Elemente, z. B. Zielvorstellungen, so haben neuere Forschungen (bes. von *O. Selz*) gezeigt, daß in der Denkaufgabe bereits schematisch die Lösung in ihrer ganzheitl., beziehl. Einheit vorweggenommen wird, weshalb die Aufgabe in spezif. Weise den Verlauf des Denkens zu bestimmen vermag. Hier bestehen also funktionale Abhängigkeiten, die von einzelnen Elementen aus nicht zu verstehen sind, ein bes. eindringl. Beleg für den funktionalen Primat der Gz. (vgl. Art. Denkpsychologie). — Der Ablauf von *Willenshandlungen* überhaupt — auch der Denkverlauf ist ein solcher — ist als Ganzes aufzufassen. Teilhandlungen sind aus ihrer Stellung in diesem Ganzen zu verstehen, u. es ist daher sinnlos, den einheitl. Zusammenhang einer Willenshandlung auf die Zusammenfügung einzelner Teile, etwa nach dem Schema: Reiz-Reaktion, zurückführen zu wollen. — *Gefühle* sind nicht Anhängsel einzelner isolierter Empfindungen (die es im Erleben nicht gibt); sie gehören in ganz bes. Maße zum Gesamterleben in seiner Totalität, das sie in all seinen Teilen durchdringen. *F. Krueger* betrachtet die Gefühle geradezu als *die* Qualitäten der Erlebnis-Gz.en überhaupt, deren funktional u. phänomenal dominierendes Moment sie seien.

2. Als method. Prinzip der Kinderpsychologie. Die Erkenntnis von dem genet. Primat der Gz. war von entscheidender Bedeutung für die Entwicklungspsychologie (s. d.), die von diesem Prinzip aus eine vollständige Umstellung erfuhr. Sie führte damit auch zu einem besseren Verstehen der Entwicklung im Kindesalter (s. Art. Kinderpsychologie). Nicht isolierte Elemente stehen am Anfang, sondern gleich zu Beginn sind einheitl. Gesamterlebnisse da. Diese ersten Gz.en sind noch nicht scharf abgegrenzt voneinander; sie sind in sich noch weitgehend ungeordnet, ungegliedert, undifferenziert. Am Anfang werden nicht einmal objektives, gegenständlich gerichtetes Erleben u. subjektive Affekt- u. Willenszustände gesondert erlebt. Man kann daher *zunächst* nur von einem *ganzheitl. Erleben schlechthin* sprechen. Die Entwicklung des Kindes führt von diesem undifferenzierten zu inhaltlich differenziertem Erleben. Wenn dabei Einzelheiten des Erlebens schärfer heraustreten, so bleiben sie doch stets in umfassendere Gz.en eingegliedert, von Gz.en aus bestimmt. *Psychische Entwicklung* besagt also: Hervortretenlassen des Einzelnen im Ganzen durch Gliederung, Fortschreiten von undifferenzierten u. ungeordneten Gz.en zu differenzierten, geordneten, besser strukturierten Gz.en. *H. Volkelt* nennt das «*Gz.stransformation*».

Darin liegt beschlossen, daß Teilinhalte des Erlebens zu keiner Zeit der Entwicklung isoliert stehen. Jede *Stufe der Entwicklung* stellt im Inhalt des Erlebens eine organ. Einheit dar, schon zu Beginn u. auch bis zuletzt. Auch diese Entwicklungsstufen stellen also umfassende Gz.en des Erlebens dar. Die kindl. Entwicklung ist, unter ganzheitspsycholog. Aspekt betrachtet, eben ein stetiges Fortschreiten zu immer neuen, in sich einheitl. Stufen des Erlebens, wobei sich die späteren Stufen von den vorhergehenden stets durch den höheren Grad der Differenzierung u. Strukturierung des Erlebnisganzen unterscheiden. Aufgabe der ganzheitlich orientierten Kinderpsychologie ist es daher auch, die einzelnen in sich inhaltlich einheitl. Stufen der

Entwicklung zu beschreiben, sowie ihre Zusammenhänge mit den vorhergehenden Stufen u. ihren Sinn für die späteren Stufen u. für das Ziel der Gesamtentwicklung aufzuweisen. Sie muß die einzelnen Erlebnisse u. Erlebnisarten des Kindes nicht nur im Rahmen des jeweilig aktuellen Erlebnisganzen betrachten, in dem sie gegeben sind; sie muß sie auch beziehen auf die erreichte Stufe der Entwicklung als einer umfassenden Gz. des Erlebens u. auf den weiter reichenden Zusammenhang der Stufen, die Gesamtentwicklung.

III. Pädagogische Auswertung: Bis vor kurzem war die Unterrichts- u. Erziehungslehre — sofern sie nicht unabhängig von der Psychologie ihrer Zeit neue Wege ging — in der Elementenpsychologie begründet. Auch die jetzt wirkende Lehrergeneration hat ihre psycholog. Ausbildung noch im Sinne dieser überlebten psycholog. Lehren erhalten. Beide Umstände machen es verständlich, daß bis heute in der Pädagogik erst wenige Ansätze zu verzeichnen sind, bewußt von der Gz.spsychologie auszugehen, u. daß diesen Bestrebungen starke Hemmungen entgegenstehen.

Der Unterricht wird der Entwicklung des Kindes darin folgen müssen, daß er von ganzheitl. Erlebnissen ausgeht, d. h. weiter von Erlebnissen, die der jeweiligen Entwicklungsstufe des Kindes entsprechen. Dieser schon früher aufgestellte Grundsatz erfährt von der Gz.spsychologie eine neue, präzisere Begründung. Das gleiche gilt von den richtig verstandenen Prinzipien der Anschaulichkeit u. des Arbeitsunterrichts. Erlebnisse, die der Entwicklungsstufe des Kindes fremd sind, bleiben sinnlos u. gleichgültig; sie passen nicht in seinen Erlebniszusammenhang, sind gezwungen, stehen von den persönlicheren Erlebnissen isoliert. Lebensnähe u. Lebenswahrheit, bestimmt von der Entwicklungshöhe des Kindes, sind daher grundlegende Forderungen für den Unterricht, der an der kindl. Erlebnis-Gz. orientiert ist.

Das Ausgehen von sinnvollen Gz.en gilt auch für die Methode der einzelnen Fächer. Für den ersten Leseunterricht wird von Vertretern der Gz.spsychologie gefordert, daß mit dem Lesen kleiner kindgemäßer «Geschichten», d. i. Sätzen, begonnen werde, nicht mit einzelnen Buchstaben, die im Zusammenhang kindl. Erlebens notwendig sinnlose, isolierte Elemente darstellen. So beginnt *J. Wittmann* seinen analyt. Leseunterricht mit an die Tafel geschriebenen Sätzchen, die einen für die Kinder bedeutsamen Inhalt haben, sich auf ihr eigenes Leben beziehen. Natürlich muß den Kindern gesagt werden, was diese Zeichen bedeuten. Doch liegt darin keine andere Schwierigkeit als in den alten Methoden; denn auch beim Ausgehen vom Buchstaben ist ein Benennen durch den Lehrer nötig, u. zwar wird bei Buchstaben durch sinnlose Laute benannt. Im Satzganzen wird das Kind anfangs nur wenig Einzelheiten unterscheiden; diese Gz.en sind zunächst noch ungegliedert. Sind jedoch genug solcher Sätze gelesen, so werden allmählich in selbständigem Denken Teile herausgehoben u. durch Vergleich als gemeinsame Glieder erkannt: einzelne Wörter. Erst relativ spät führt die differenziertere Erfassung der Wörter zu den einzelnen Buchstaben. Diese «Elemente» sind jetzt sinnvoll für das Kind; denn ihre Funktion im Ganzen der «Geschichten» wurde erlebt u. bleibt bewußt. — In verwandter Weise wird ein neuartiger Rechenunterricht erstrebt. *Wittmann* geht von den zahlenmäßig noch unbestimmten, in den ganzheitl. Zusammenhängen des Spiels erlebten Mengen aus, u. zwar von den Mengen gemeinsam Reigen spielender Kinder. Reigenspiele zwingen zu Mengenordnungen u. -zuordnungen, zum Vergleichen, Gliedern u. Teilen von Mengen. Dabei gewinnen die Kinder die Begriffe der größeren oder geringeren «Mächtigkeit» von Mengen: viel, wenig, oft, selten, mehr, weniger. Durch fortschreitende Differenzierung der Mengenauffassung im Spiel werden dann «Paar» u. «Doppelpaar» als erste Zahlbegriffe erkannt usw., bis schließlich auch das Einzelne als Eins zahlenmäßig erfaßt wird. Auch hier: method. Fortschritt von lebenswahren, undifferenzierten Gz.en zur sondernden Heraushebung des Einzelnen im Ganzen. — Anders, jedoch auch unter ganzheitl. Gesichtspunkten, verfährt *H. Volkelts* Rechenmethode.

Auf andern Unterrichtsgebieten werden ähnl. Wege gesucht; doch steht diese Bewegung noch so sehr in den Anfängen, daß es Aufgabe der Zukunft ist, aus der Gz.spsychologie in umfassender Weise method. Folgerungen zu ziehen.

Schrifttum: Hauptrichtungen: 1. *Die Berliner «G.theorie»:* M. Wertheimer, Drei Abhandlungen zur G.theorie (1925); K. Koffka, Psychologie, in: M. Dessoir, Lehrbuch der Philosophie (1925, programmat. Gesamtdarstellung); — Die Grundlagen der psych. Entwicklung ([2]1925, Anwendung der «G.theorie» auf die Kinderpsychologie); Ztschr. der «G.theoretiker»: Psycholog. Forschung (seit 1922). — 2. *Die Kieler «funktionalist.-analyt. Theorie der G.»:* J. Wittmann, Theorie u. Praxis eines analyt. Unterrichts in Grundschule u. Hilfsschule (1929, bisher umfassendster u. gründlichster Versuch eines Unterrichts auf ganzheitspsycholog. Grundlage); W. Hansen, Über das Werden von Formen der Willenshandlung, in: Arch. f. d. ges. Psych., Bd. 63 (1928); B. Petermann, Die Wertheimer-Koffka-Köhlersche G.theorie u. das G.problem (1929, Literatur bis 1928). — 3. *Die Leipziger «Gz.spsychologie»:* F. Krueger, Über psych. Gz. (1926); H. Volkelt, Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie (1926); — Neue Untersuchungen über die kindl. Auffassung u. Wiedergabe von Formen, in: Bericht über den 4. Kongreß für Heilpädagogik (1929, Entwurf eines Rechenanfangunterrichts auf gestaltpsycholog. Grundlage); F. Sander, Experimentelle Ergebnisse der G.psychologie, in: Bericht über den 10. Kongreß für experimentelle Psychologie (1928, beste Literaturzusammenstellung zur G.- u. Gz.s

psychologie, bis 1927 vollständig); Ztschr. der Leipziger «Gz.spsychologie»: Neue psycholog. Studien (seit 1926). — Unabhängig von diesen Hauptrichtungen sind die neueren Stellungnahmen zur G.-psychologie von E. Jaensch u. L. Grünhut (1929), E. Brunswik (1929), P. F. Linke ([2] 1929). — Die neueren Darstellungen der Kinderpsychologie (s. d.) tragen der Gz.spsychologie mehr oder weniger Rechnung. Stufentheorien der kindl. Entwicklung unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte haben Ch. Bühler u. O. Kroh entworfen. *W. Hansen.*

Gesundheitsamt.

Fortschritt u. Ausbau des öffentl. Gesundheitswesens hat zu der Notwendigkeit geführt, alle einschlägigen Aufgaben an einer Stelle zusammenzufassen, um ihre höchstwirksame Durchführung zu gewährleisten. Das Reich hat bereits seit 1876 das *Reichs-G.*, u. verschiedene Staaten haben eigene *Landesgesundheitsämter* mit dem Zweck, alle gesundheitl. Fragen aufmerksam zu verfolgen u. die zuständigen Ministerien insbes. bei gesetzgeberischen Maßnahmen sachverständig zu beraten. Die prakt. Anwendung der hygien. Erkenntnisse u. der gesetzl. Vorschriften aber obliegt der örtl. Instanz, dem *kommunalen G.* (Stadt-, Kreis- oder Bezirks-G.). In größeren Kommunen ist das G. meist ein selbständiges Amt; mancherorts ist es mit andern Ämtern (Wohlfahrts-, Jugendamt) vereinigt. Die Leitung des G.es ist heute meist einem Arzt übertragen. Jedenfalls ist ärztl. Mitwirkung unerläßlich.

Der *Aufgabenbereich* des G.es umfaßt alle Fragen der öffentl. Gesundheitspflege u. Gesundheitsfürsorge (s. d.). In erster Linie gehört hierher das Krankenhauswesen, die Bekämpfung der übertragbaren Krankheiten u. das große Gebiet der Städtehygiene (Städtebau-, Wohnungs- u. Bäderwesen, Wasserversorgung, Abwässer- u. Abfallbeseitigung, Nahrungsmittelkontrolle usw.). Neben diesen Fragen der allgemeinen Hygiene aber ist eine der wichtigsten Aufgaben des neuzeitl. G.es die prakt. Anwendung der Lehren u. Forderungen der sozialen Hygiene. Diesem Zweck dienen die Einrichtungen der Gesundheitsfürsorge (für Säuglinge, Klein- u. Schulkinder, für Tuberkulöse, Geschlechtskranke, Alkoholiker, Psychopathen, Krüppel, für Genesende u. Erholungsbedürftige, für Schwangere, ärztl. Eheberatung, sportärztl. Beratung, hygien. Volksbelehrung).

Schrifttum: Handbuch der sozialen Hygiene u. Gesundheitsfürsorge, hrsg. von A. Gottstein, A. Schloßmann u. L. Teleky I (1925). *F. Vonessen.*

Gesundheitsfürsorge.

I. Die Gesundheitsfürsorge hat zur Aufgabe, die gesundheitl. Gefahren sowohl als auch die gesundheitl. Schäden zu bekämpfen, die den einzelnen oder die Allgemeinheit treffen. Ihre Tätigkeit ist in erster Linie vorbeugend, aber auch heilend. Ihr Ziel ist die gesundheitl. Ertüchtigung des ganzen Volkes; ihre Bestrebungen haben deshalb auch bei dem einzelnen stets dessen Beziehungen zu seinen Mitmenschen zu beachten. Da die gesundheitl. Notstände bei den wirtschaftl. Schwachen am häufigsten auftreten u. sich am schwersten auswirken, kann die G. nur in enger Zusammenarbeit mit der Wohlfahrtspflege (s. d.) volle Erfolge erzielen. — Die Hauptarbeitsgebiete der G. sind: Mutterschafts-, Säuglings-, Kleinkinder- u. Schulkinderfürsorge, Bekämpfung der Tuberkulose, der Geschlechtskrankheiten, des Alkoholismus, Krüppel-, Blinden-, Taubstummen-, Psychopathenfürsorge. — Zur Erreichung ihrer Ziele bedient sich die G. der Belehrung durch Druckschriften, Vorträge, Kurse, Lichtbilder, Filme, Ausstellungen.

Der *Gesundheitsunterricht* in der Schule, noch nicht allgemein ausreichend durchgeführt, ist ein bes. wertvolles Belehrungsmittel. Die Einrichtungen arbeiten teils in Form der offenen Fürsorge; diese beläßt den Krankheitsgefährdeten innerhalb seines sozialen Milieus u. sucht hier durch entsprechende Maßnahmen den Schutz der Gesundheit zu erreichen. Andere Einrichtungen bedienen sich der halbgeschlossenen Fürsorge; sie nehmen die gesundheitlich Bedrohten für einen Teil des Tages aus dem gefährl. Milieu heraus (Tageserholungsstätten, Licht- u. Luftbäder, Waldschulen). Die geschlossene Fürsorge endlich bringt den Kranken oder Krankheitsbedrohten in einer geschlossenen Anstalt unter (Krankenhaus, Heilstätte, Pflegeheim). Daß viele Menschen, zumal Kranke, sich in Anstalten zusammenfinden, bringt natürlich auch gewisse gesundheitl. Gefahren mit u. stellt an Einrichtung u. Betrieb der Anstalten besondere Anforderungen hinsichtlich der Gesundheitspflege: *Anstaltshygiene.* — Zu den verbreitetsten Einrichtungen der G. gehören die Beratungs- u. Fürsorgestellen, in denen ärztl. Rat, aber nicht Behandlung erteilt wird. Gesundheitlich Geschädigte finden in Heimen, Erkrankte in Heilstätten Aufnahme zur Erholung u. Heilung. Die wichtigsten ausführenden Organe der G. sind der Fürsorgearzt u. die Gesundheitsfürsorgerin.

II. Die Gesundheitsfürsorgerin ist das unentbehrl. Hilfsorgan des Fürsorgearztes; ihr obliegt, sich an der Erfassung der Fürsorgebedürftigen zu beteiligen, sie der Fürsorge zuzuführen u. die getroffenen Fürsorgemaßnahmen zu überwachen. Die Ansichten darüber, ob mit den Belangen der G. u. der Wohlfahrtspflege nur eine Fürsorgerin zu betreuen sei, oder ob für die G. oder für einzelne Gebiete derselben besondere Fürsorgerinnen aufzustellen seien, sind geteilt. Einig ist man in der Forderung einer besondern Vorbildung für die Arbeit in der G. Der *Fürsorgearzt* erhält seine Ausbildung in Form eines 3monatigen Kursus an einer sozialhygien. Akademie. Von der *Gesundheitsfürsorgerin* wird verlangt: gute prakt. u. theoret. Aus-

bildung in der Pflege (Säuglings- u. Kinderpflege, Krankenpflege), ausreichende Kenntnisse über die Organisation der G. u. die Aufgaben ihrer einzelnen Gebiete, Kenntnisse über die allgem. Wohlfahrtspflege u. über die wichtigsten einschlägigen gesetzl. Bestimmungen.

III. Als Unterrichtsfach kommt die G. in Frage 1. für solche Personen, die ausdrücklich zum Zwecke der prakt. G. angestellt sind, also in erster Linie für Gesundheitsfürsorgerinnen u. Wohlfahrtspfleger; 2. für solche Personen, die im Rahmen einer andern berufl. Tätigkeit oder ehrenamtlich fürsorgerisch wirken. Für die Anstellung in der G. ist außer einer 2jähr. prakt. Ausbildung der Besuch einer staatlich anerkannten *Sozialen Frauenschule* bzw. *Wohlfahrtsschule* (s. d.) erforderlich. Über die *Akademie für soziale u. päd. Frauenarbeit* s. d.

Die Ausbildung von Personen, die von einem andern Berufe her mit der G. in Berührung kommen, erfolgt zumeist durch *Kurse* seitens der Städte oder interessierter Vereine. Ausbildungsmöglichkeiten in der männl. Wohlfahrtsarbeit bestehen an konfessionellen Anstalten.

Über den Unterricht selbst sind in *Preußen* vom Wohlfahrtsministerium Richtlinien erlassen worden, die jedoch noch nicht einen fest vorgeschriebenen Lehrplan darstellen. Danach wird das 1. Jahr auf der Wohlfahrtsschule mit der Unterweisung in den theoret. Grundlagen der Volkshygiene sowie der Hygiene des einzelnen ausgefüllt; das 2. Schuljahr setzt in diesen allgem. Rahmen die spezielle G. hinein. An andern Orten wird der Fachcharakter der Berufsschule stärker betont u., ohne auf die allgem. Hygiene mehr als direkt notwendig einzugehen, ausdrücklich die gesundheitsfürsorgerische Tätigkeit aus den sozialen, konstitutionellen usw. Krankheitsursachen abgeleitet.

In *Bayern* gibt es neben den Wohlfahrtspflegerinnen noch besondere staatlich anerkannte Gesundheitsfürsorgerinnen, die neben der prakt. Arbeit in der Säuglings- u. Krankenpflege nur ein halbes Jahr in der G. ausgebildet werden.

Schrifttum: Handbuch der sozialen Hygiene u. G., hrsg. von A. Gottstein, A. Schloßmann u. L. Teleky (6 Bde., 1925/27); E. Aschenheim, Leitfaden der G. (1927). I. u. II. *J. Meier.* III. *W. Seiffert.*

Gesundheitslehre.

G. als Unterrichtsgegenstand ist je nach Schulgattung, Alter u. Geschlecht verschieden zu behandeln. Ein zusammenhängender Unterricht in G. wird zweckmäßig auf die oberen Klassen verlegt; vielfach ist die Verbindung mit dem naturwissenschaftl. Unterricht üblich. Hinweise auf Notwendigkeit u. Art zweckmäßiger Gesundheitspflege sowie vor allem prakt. Anleitung hierzu müssen aber schon auf den Unterstufen beginnen u. in alle Unterrichtsfächer aller Altersklassen eingefügt werden.

Der *zusammenhängende Unterricht* in der G. wird etwa folgende Gebiete zu berücksichtigen haben: 1. Bau u. Verrichtungen des menschl. Körpers. 2. Allgem. Körperpflege; Bedeutung der Leibesübungen; Hygiene der Kleidung, Wohnung, Ernährung, Arbeit. 3. Verhütung ansteckender Krankheiten; Genußgifte (bes. Alkohol u. Nikotin); Einrichtungen der öffentl. Gesundheitspflege u. Gesundheitsfürsorge (vgl. Art. Gesundheitsamt); Gefahren des Kurpfuschertums. 4. Erste Hilfe bei Unfällen; Vermeidung von Unfällen. Für Mädchen außerdem Unterricht in der Säuglings- u. Kleinkinderpflege (in Preußen in allen Volks-, Mittel- u. höh. Mädchenschulen, in Sachsen in den Mädchenfortbildungsschulen eingeführt); Grundzüge der allgem. Krankenpflege.

Einzelne Teilgebiete können in andern Unterrichtsfächern behandelt werden, wie Ernährungslehre im hauswirtschaftl. Unterricht, Erste Hilfe im Turnunterricht. In den *Berufsschulen* ist besondere Betonung gewerbehygien. Fragen am Platze. Für die abgehenden Schüler der Berufs- u. Fortbildungsschulen sowie der mittleren u. höh. Schulen sind ferner taktvolle Belehrungen über die Gefahren eines vorzeitigen u. ungeordneten Geschlechtslebens u. der Geschlechtskrankheiten (s. d.) notwendig.

Die G. darf nicht bei der Aufklärung stehen bleiben; *Erziehung* zu gesundheitsgemäßem Leben, Stärkung des Verantwortungsgefühls ist das Ziel. Prakt. Übung der Gesundheits- u. Körperpflege von Jugend auf in Elternhaus u. Schule ist dazu nötig. Vielfach mangelt es den Eltern selbst an der notwendigen Kenntnis u. Einsicht. Die Elternabende bieten daher dem Schularzt (s. d.) ein geeignetes Feld hygien. Aufklärung. Hierbei können Lichtbilder das gesprochene Wort in anschaul. Weise ergänzen. Vorträge des Arztes vor den Schülern können die laufende hygien. Anleitung u. den zusammenhängenden Unterricht in der G. ergänzen u. vertiefen, aber nicht ersetzen. Dieser Unterricht wird im allgem. vom Lehrer erteilt werden müssen.

Eine wichtige Voraussetzung hierzu ist die entsprechende *hygien. Vorbildung der Lehrer.* Die Lehrpläne der Lehrerbildungsanstalten u. Päd. Akademien nehmen hierauf neuerdings mehr als bisher Rücksicht. Auch von den Kandidaten des Lehramtes an höh. u. Mittelschulen werden entsprechende Kenntnisse verlangt. Besondere Bestimmungen gelten für techn. Lehrkräfte. Für im Amt befindl. Lehrer sind einschlägige Fortbildungskurse durch einen preuß. MinErl. vom 10. II. 1926 angeregt, auch vielfach schon durchgeführt worden. Für den Erfolg ist die Mitwirkung sachverständiger Ärzte Voraussetzung.

Bestimmungen über den Unterricht in der G.: *Preußen:* MinErl. vom 15. X. 1922 u. vom 10. II. 1926; *Württemberg:* Erl. vom 16. XI. 1910 u. 20. V. 1921; *Sachsen:* Verord. vom 11. III. 1921 u. 22. VII. 1919; *Oldenburg:* Verord. vom 25. II. 1925.

Schrifttum: E. Hüttig, G. für Frauenschulen (1926); Gesundheitl. Schulerziehung, hrsg. von F. Wendenburg (1926); G. für die Fortbildungs-, Berufs- u. Fachschulen, hrsg. von C. Adam, H. Engel u.

F. Lorentz (1926); G. in der Schule, hrsg. von C. Adam u. F. Lorentz (1923); Lehrb. der Gesundheitspflege u. der G., hrsg. von C. Adam, F. Lorentz u. K. Metzner (1930); Kath. Elternbücherei, H. 2/3 (1927; für Eltern u. Erzieher sehr geeignet). *F. Vonessen.*

Gesundheitspflege.

G. kommt vor allen Dingen als Unterrichtsfach für solche Personen in Frage, die ihre Tätigkeit als ärztl. Hilfspersonal ausüben. Daneben wird auch, allerdings in erheblich geringerem Maße, gesundheitspflegerischer Unterricht im Rahmen einer päd. Ausbildung erteilt, z. B. an die Kindergärtnerinnen der Fröbelseminare. Der Unterricht in der G. ist je nach dem Sonderzweig der zu pflegenden Personen spezialisiert.

Zur Anerkennung als *Krankenpflegerin* ist der 2jähr. Besuch einer staatlich anerkannten Krankenpflegeschule erforderlich. (Über G. als Gegenstand des Schulunterrichts s. Art. Hygiene.)

Die Ausbildung der *Säuglingspflegerinnen* u. *Kleinkinderpflegerinnen* erfolgt an staatl. anerkannten Säuglingspflegeschulen. Preußen unterscheidet 2 Kategorien von Pflegerinnen: für die Anerkennung als Pflegerin in der Familie, also als Pflegerin eines gesunden Kindes, genügt die 1jähr. Ausbildung; für den Dienst in Krankenanstalten sind dagegen 2 Jahre Vorbedingung. Ein Reichsgesetz ist in Vorbereitung. — Die *Hebammen* erhalten ihre Unterweisung an Hebammenlehranstalten, die z. T. den Universitätsfrauenkliniken angeschlossen sind; die verlangte Ausbildungszeit schwankt in den einzelnen Ländern von 9 bis 18 Monaten. — *Wochenpflegerinnen* mit staatl. Anerkennung finden wir in Hamburg, Bremen u. Hessen (5—12monatige Ausbildung an einer Entbindungsanstalt). — An besonderen Ausbildungsmöglichkeiten in der Spezialpflege ist die Ausbildung in der *Irrenpflege* zu nennen, die im allgemeinen 1 Jahr in Anspruch nimmt, die Ausbildung als *Krüppelpflegeschwester* sowie als *Krankengymnastin* (beides nur in Sachsen).

In mittelbarem Zusammenhang mit der Ausbildung in der G. steht noch der in den meisten deutschen Ländern auf 2 Jahre bemessene Unterrichtsgang der *techn. Assistentinnen* in Laboratorien, Kliniken, Röntgeninstituten usw. Schließlich sind auch noch die *Desinfektorenschulen* zu erwähnen, die die Unterweisung in der laufenden Desinfektion u. der Schlußdesinfektion vermitteln.

Schrifttum: S. Art. Gesundheitslehre. *W. Seiffert.*

Gewerbliche Berufsschulen u. Gewerbeschulen.

[g. B. = Gewerbliche Berufsschule.]

I. Allgemeines: Die g. B. (auch Gewerbeschule u. Fachschule usw. genannt) hat sich aus der allgem. Fortbildungsschule (s. d.) gegen Ende des vorigen Jahrh.s dadurch entwickelt, daß der Beruf in seiner besondern Bedeutung für die Erziehung des Nachwuchses im Handwerk u. in der Industrie in Vordergrund getreten ist.

In *Baden* war *Nebenius* schon früher als Pionier aufgetreten. In *Bayern* hat *G. Kerschensteiner* (s. d.) das berufl. Schulwesen in diesem Sinne planmäßig ausgebaut, in *Württemberg Hartmann* die Entwicklung gefördert, in *Preußen A. Kühne* (s. d.) die Grundlage für den Ausbau durch die allgem. Bestimmungen über Einrichtungen u. Lehrpläne gewerbl. Fortbildungsschulen von 1911 geschaffen.

Hinsichtlich der gesetzl. Grundlagen gelten dieselben Bestimmungen wie für die Berufsschulen (s. d.) überhaupt. Als *Schüler* kommen die Jugendlichen des Handwerks, der Industrie, des Verkehrswesens, der gewerbl. Betriebe mit Ausnahme der kaufm. Jugendlichen in Frage.

II. Für die männliche Jugend: Die g. B. kann ihre *Aufgabe* nur erfüllen, wenn der Berufsgedanke im Mittelpunkt des Unterrichts steht u. auch die äußere Gliederung bestimmt. Zu diesem Zweck werden nach Möglichkeit die einzelnen Berufe oder Berufsgruppen in besondern Klassen zusammengefaßt, wobei auch ein 3jähr. Aufbau in Unter-, Mittel- u. Oberstufe erstrebt wird. In kleineren Schulen ist wenigstens die Teilung des Fachunterrichts nach Berufsgruppen zu empfehlen. Aber auch hier ist die fachl. Gliederung durch Bildung von Bezirks- u. Verbandsschulen, von besondern Fachklassen im Rahmen der Berufsschulen für die künftige Entwicklung von großer Wichtigkeit. Der innere Ausbau kann bei ausreichender Schülerzahl auch dadurch gefördert werden, daß man nach der Begabung gliedert, sofern bei einem bestimmten Beruf mehrere Klassen derselben Stufe eingerichtet werden können. Dies gilt bes. für diejenigen Schüler, die Obersekundareife besitzen u. wegen ihres Alters vielleicht nur 1 Jahr die Berufsschule besuchen, ebenso auch für sonstige Förderklassen, Schwachbegabte, Hilfsschüler usw. Diesen kann dann wenigstens eine abgeschlossene Bildung gegeben werden.

Als Unterrichtsfächer kommen *Fachkunde* nebst *Fachzeichnen* u. *Fachrechnen* als berufstheoret. Einheit u. *Staatsbürgerkunde* nebst *Schriftverkehr* u. *Rechnen* als gemeinschaftskundl. Einheit in Frage. Schriftverkehr u. Rechnen sind hierbei den besondern Bedürfnissen des beteiligten Wirtschaftszweiges angepaßt. In fachl. Beziehung handelt es sich vorzüglich um die Erörterung der Arbeitsvorgänge, der Arbeitsstoffe, der Werkzeuge u. maschinellen Einrichtungen. Die Lehr- u. Anschauungsmittel sind zur Vertiefung des Unterrichts bes. wichtig. Die Einrichtung von *Anschauungswerkstätten* schreitet immer weiter vorwärts. Der Unterricht soll nicht die Meisterlehre ersetzen, sondern nur soweit ergänzen, wie es im Interesse des Erziehungswerkes notwendig ist.

An g. B.n waren nach den Erhebungen des Statist. Reichsamts im Jahre 1921 3077 mit 755 492 Schülern u. 24 136 Lehrkräften vorhanden.

Die g. B.n sind auf engste Zusammenarbeit mit den beteiligten Wirtschaftskreisen angewiesen. Deshalb werden auch häufig neben den sog. Kuratorien (Schulvorständen) besondere Fachausschüsse für einzelne Berufe u. Berufsgruppen gebildet. Von Wichtigkeit ist dies bes. für das Handwerk, weil die Berufsschule gleichzeitig für den theoret. Teil der Gesellenprüfung vorbereitet. In vielen Orten hat diese fruchtbare Gemeinschaftsarbeit dazu geführt, daß die Gesellenprüfungen unter Mitwirkung der Lehrkräfte der Berufsschule abgehalten werden.

Von besonderer Bedeutung für den Ausbau des berufl. Bildungswesens u. für die Förderung des gewerbl. Nachwuchses sind die *freiwilligen Lehrgänge,* die an den Berufsschulen für Gesellen u. Gehilfen u. für Industriefacharbeiter stattfinden. Hier wird auf der Pflichtschule weiter aufgebaut, um die Jugendlichen in ihrem weiteren fachl. Streben, sei es zur Erhöhung ihrer Leistungsfähigkeit im Betriebe, sei es zur Vorbereitung auf die Meisterprüfung oder für den Besuch von besondern Fachschulen zu fördern. Dieser Aufbau ist deshalb so wichtig, weil er eine Begabtenförderung ermöglicht. Diese freiwilligen Lehrgänge sind von verschiedener Dauer, gewinnen aber immer mehr den Charakter einer zusammenhängenden Ausbildung im Sinne der Betriebsfachschulen. Der zielbewußte Ausbau der g. B. in diesem Sinne ist zuerst von *Thüringen* angebahnt worden, wo nach der 3jähr. Berufsschulpflicht mit 8 Wochenstunden mindestens 1 Aufbaulehrgang mit weiteren 8 Wochenstunden eingerichtet ist, der zu einer berufl. «mittleren Reife» führt u. zum Besuch von besondern berufl. Oberschulen (Fachschulen) berechtigt, von wo aus der Weg zum Hochschulstudium möglich ist. Ähnl. Entwicklungsbestrebungen liegen auch in andern Ländern vor. Das berufl. Bildungswesen hat noch nicht, wie die allgemeinbildenden Schulen, einen organ. Aufbau bis zur Hochschulreife. Dieser Aufbau ist aber im Hinblick auf die wirtschaftl., soziale u. kulturelle Bedeutung der Berufserziehung unbedingt notwendig. Nur auf diesem Wege kann den tüchtigen u. strebsamen praktisch begabten Menschen aus der Masse des Volkes der Aufstieg aus eigener Kraft ermöglicht werden, während der Zwangsweg über die höheren Schulen, der durch das bisherige Berechtigungsmonopol bedingt ist, neben höherem Aufwand an Kosten ein ungesundes Ansteigen der Anwärter auf die höheren Berufe zur Folge hat, die keine berufl. Versorgungsmöglichkeiten in ausreichendem Maße finden können. Dagegen gibt der Aufstieg über den Beruf die Möglichkeit, die auf Grund der früheren Ausbildung erworbene Leistungsfähigkeit im Erwerbsleben zu verwerten, auch wenn die erstrebten höheren Berufe überfüllt sind.

Neben den öffentl. g. B.n sind die sog. Werkschulen (s. Art. Industriewerkschulen) zu erwähnen, die unter bestimmten Bedingungen als Ersatz der Berufsschule anerkannt werden.

III. Für die weibliche Jugend: Von den g. B.n werden alle diejenigen Mädchen erfaßt, die in handwerkl. Betrieben zur Schneiderin, Putzmacherin, Wäsche-, Schirm-, Mützen-, Pelznäherin, Friseurin, Blumenbinderin u. Industrienäherin ausgebildet werden. Auch die g. Mädchenberufsschule sieht ihre Hauptaufgabe darin, den Berufsgedanken zu entwickeln u. zu pflegen. Darum werden in größeren Städten für die verschiedenen Berufsgruppen nach Möglichkeit besondere Fachklassen mit 3jähr. achtstündigem Wochenunterricht gebildet.

Der Fachunterricht in der Schulwerkstätte will die Ausbildung der Meisterlehre unterstützen u. ergänzen. Er sieht seine Aufgabe in der Heranbildung hochwertiger Handwerkerinnen, die technisch allseitig gebildet, sicher in der Materialkenntnis u. -verwendung sind, aber auch ein feines Gefühl für Form u. Farbe besitzen. Bei stärkster individueller Förderung soll jede Berufsschülerin doch auch alle Arbeiten ihres Berufszweiges beherrschen lernen, damit sie vor Einseitigkeit bewahrt bleibt u. sich, wenn nötig, innerhalb des Betriebes leicht umzustellen vermag.

Andere Unterrichtsfächer, wie Schriftverkehr, Rechnen, Buchführung, Volkswirtschaftslehre, dienen zur Vervollständigung der gewerbl. Ausbildung. Neben dieser Hauptaufgabe der g. B. wird auch, u. zwar meistens im 3. Jahre, der Ausbildung zum Hausfrauenberuf durch prakt. Unterricht im Kochen, der Kranken- u. Säuglingspflege Rechnung getragen. Über innern Aufbau, Zusammenarbeit der g. B. mit den beteiligten Wirtschaftskreisen gilt das unter II. Gesagte. Zu erwähnen sind noch die durch die Landeszentralbehörde anerkannten *freiwilligen Lehrgänge* der g. B. für Mädchen, die als Tages- oder Abendkurse für Handwerkerinnen u. Nichthandwerkerinnen eingerichtet sind. Fachlich Weiterstrebende finden hier die gewünschte Förderung, die sich zur Meisterprüfung Vorbereitenden neben der ordnungsmäßigen Handwerkslehre die theoret.-prakt. Vertiefung. Intellektuell Begabte, ohne höhere Schulbildung, die die Meisterprüfung mit «gut» bestanden haben u. eine Allgemeinbildung nachweisen können, die einer 9klassigen höheren Lehranstalt gleichkommt, ist es alsdann ermöglicht, in die Ausbildung der Gewerbelehrerin einzutreten. Vgl. auch Art. Werkstattbildung.

IV. In der Ausbildung der Gewerbelehrer u. -innen bestehen große Verschiedenheiten zwischen den einzelnen Ländern.

1. Eine besondere Ausbildung der *Gewerbelehrer* erfolgte zuerst in *Baden* (1834), dann in *Württemberg* (1906), *Bayern* (1907), *Sachsen* (1912),

Preußen (1913) u. *Thüringen* (1928). Der Gewerbelehrer soll Lehrer in berufl. Dingen u. zugleich Erzieher sein. Hierzu bedarf er der ausreichenden Erfahrung in der Berufsarbeit, die in der Regel mit 2 Jahren der wissenschaftl. Vorbildung vorangehen u. möglichst mit der Gesellenprüfung abschließen soll. Wertvoll für die spätere Erziehungsarbeit ist die hier erhaltene Kenntnis des Betriebes u. seiner Umwelt u. vor allem der seel. Lage der Arbeiter selbst. Die theoret. Ausbildung erfordert ausreichend technisch-wissenschaftl. Kenntnisse. Neben diesem Fachstudium muß die sozialwirtschaftspäd. Bildungsaufgabe berücksichtigt werden, die einerseits die erforderl. Kenntnisse über Volk, Staat, Wirtschaft u. Recht, anderseits Psychologie, Pädagogik u. Berufsschulmethodik auf wissenschaftl. Grundlage verlangt. Denn der Gewerbelehrer ist gleichzeitig auch der Vermittler u. Träger eines nach Gestaltung u. Anerkennung ringenden eigenen Kulturwillens des Werkvolkes.

Als *Anwärter* kommen deshalb nur Menschen mit ausreichenden Kenntnissen u. Fähigkeiten in Frage. Die geistige Höhenlage muß der eines Abiturienten entsprechen, kann aber auch über eine Berufs- u. Fachschulbildung erlangt werden. Spitzenbegabungen aus den Werkschulen bleibt so der Weg zum Aufstieg von der Pike an offen, was gerade für diese Lehrtätigkeit bedeutungsvoll ist. Die Geeignetheit zur Aufnahme wird durch eine Prüfung festgestellt. Die Ausbildung muß weit stärker als bisher an Universitäten u. Hochschulen angeschlossen werden. Baden, Württemberg, Thüringen u. Sachsen haben die Ausbildung schon so geregelt. Preußen kommt voraussichtlich 1930 dazu. Bayern verhält sich noch zurückhaltend. Gegner der erforderl. Erweiterung der wissenschaftl. Ausbildung sind vorläufig noch diejenigen Kreise, die nur das Fachliche in der Berufserziehung für vordringlich halten u. den großen Gedanken der Berufspädagogik u. Berufserziehung (s. d.) u. die kulturbestimmenden Aufgaben der geistigen u. sittl. Führung der werktätigen Jugend auf der Grundlage des Berufserlebnisses, aber noch nicht in ihrer Schicksalsweite für das deutsche Volk erkannt haben. Für die künftige Entwicklung in Deutschland muß jedoch eine Planwirtschaft in der Weise noch vorgesehen werden, daß nicht in jedem Lande u. an jedem Orte die Ausbildung für alle Berufsgruppen erfolgt, sondern zweckmäßig spezialisiert wird. Der Deutsche Reichsverein für Schulaufsicht u. Schulverwaltung (s. Art. Vereine, päd.) hat in seiner Tagung in Oberhof (1928) Leitsätze für eine einheitl. Gestaltung der Ausbildung für Deutschland aufgestellt.

2. *Gewerbelehrerinnen* für Nadelarbeit u. Hauswirtschaft werden seit 1907 in *Preußen* ausgebildet. Sie waren zuerst bes. an Fachschulen tätig. Das Arbeitsfeld erweiterte sich durch Ausdehnung der Berufsschulpflicht auf die weibl. kaufmänn. Angestellten, die gewerbl. gelernten u. ungelernten Arbeiterinnen 1911 u. auf alle aus der Volksschule entlassenen Mädchen 1919 laut Verordnung des Reichsministeriums für die wirtschaftl. Demobilmachung. Seitdem nahmen die Lehrpläne der Ausbildungsanstalten (früher bes. auf Fachschulen eingestellt) auch Rücksicht auf die neuen Unterrichts- u. Erziehungsaufgaben der Berufsschule. Der Erlaß von 1920 brachte eine erhebl. Änderung der Ausbildungsbestimmungen. Er sah eine getrennte Ausbildung von Gewerbelehrerinnen für Berufs- u. Fachschulen vor. Lag das Schwergewicht in der Ausbildung der Gewerbelehrerinnen für Fachschulen auf der fachl. Seite, so berücksichtigte die Ausbildung der Lehrkräfte für die Berufsschule die Aufgaben der mittleren u. kleinen Berufsschulen u. sorgte für eine vertiefte soziale Schulung.

In Preußen ist auf Grund der MinErl.e von 1926 u. 1927 beim Eintritt in ein *Gewerbeseminar* oder berufspäd. Institut (s. d.) der Nachweis der Reife einer 9klass. höh. Lehranstalt oder die Prüfung als wissenschaftl. oder techn. Lehrerin mit Ersatzreifeprüfung oder der 3jähr. Besuch einer höh. Fach- oder Frauenoberschule zu erbringen.

Die Ausbildung dauert 4 Semester; ihr geht eine 2jähr. prakt. Tätigkeit in Fabrikbetrieb, Atelier oder Werkstatt, aber auch in der prakt. Wohlfahrtspflege voraus. Die Wünsche großer Fachorganisationen gehen weiter. Sie fordern ein 6semestriges Studium an einer Hochschule u. einem damit verbundenen berufspäd. Institut nach einer dem Studium vorausgehenden gründl. prakt. Tätigkeit (evtl. Gesellenprüfung).

Verhandlungen im April 1930 (ausführlich in: Die Berufsschule, 21. Jhrg., Nr. 9/10) haben zu dem Resultat geführt, die Ausbildungszeit an einem berufspäd. Institut nur auf 4 Semester festzusetzen.

Das *Arbeitsfeld* der Gewerbelehrerin kann die Berufs- u. Fachschule sein. Die meisten sind an der Berufsschule tätig. Diese Tätigkeit ist keine leichte, da die Schülerinnen meist höchstens 8 Wochenstunden haben, u. diese jugendlichen u. gärenden mitten im Wirtschaftsleben stehenden Menschen sich nicht selten gegen Schularbeit u. Lehrerautorität auflehnen. Das durch ununterbrochene Berufsarbeit vielfach stark angegriffene, in den Entwicklungsjahren stehende Mädchen bedarf einer Lehrerinnenpersönlichkeit, die mit liebevollem Verstehen Beraterin u. Führerin ist u. mit method. Geschick den Lehrstoff aus der Berufs-, Staatsbürger-, Hauswirtschaftskunde u. dgl. dem Verständnis der Schülerinnen anzupassen weiß, ihn so lebendig in ihnen werden läßt, daß sie dem Beruf wirkl. Interesse abgewinnen, durch ihn wachsen, sich ihm gegenüber verantwortlich fühlen u. ihm, solange sie im Erwerb stehen, treu bleiben. Jede Gewerbelehrerin soll Meister in ihrem Fach u. ein stark sozial gerichteter Mensch sein, dessen höchste Befriedigung es ist, für andere zu leben.

Die Gewerbelehrerin an höh. Fachschulen, Haushaltungsschulen, Frauenschulen, Frauen-

oberschulen, geschlossenen Lehrgängen für Schneidern, Putzmachen, Wäschenähen hat vielfach Schülerinnen aus sozial u. wirtschaftlich besser gestellten Kreisen, die durchweg mit starkem Streben nach gründl. fachl. Durchbildung u. vertiefender Allgemeinbildung kommen. Von ihr wird in erhöhtem Maße Fachwissen u. Pflege enger Beziehungen zu Handwerk, Wirtschaft, Technik u. den einschlägigen wissenschaftl. Disziplinen gefordert, die ihren Unterricht vielseitig u. lebensnah gestalten.

Die Berufsaussichten der Gewerbelehrerin sind vorläufig noch als verhältnismäßig günstig zu bezeichnen, da die Berufsschulpflicht bes. für Haustöchter, Hausangestellte u. Arbeiterinnen erst in wenigen Städten getrennt durchgeführt, aber aus Kreisen der Verwaltung u. Wirtschaft immer stärker gefordert wird, freilich zur Zeit an der Finanzfrage vielfach noch scheitert.

Die *Dienstbezüge* regelt das Gesetz über die Dienstbezüge der Lehrpersonen an den Berufsschulen: Gewerbelehrer-Besoldungsgesetz (= GBG) vom 16. IV. 1928. Die Gewerbelehrerinnen an staatl. Schulen u. an Anstalten, die mit Seminaren verbunden sind, werden nach 3 c der preuß. Besoldungsordnung eingestuft.

3. Bayern bildet seine Gewerbelehrer am staatl. *Gewerbelehrerinstitut in München* aus, u. zwar: 1. in fortlaufend 2jähr. Lehrgängen zur Ausbildung von Volksschullehrern als Leiter u. Lehrer für kleinere u. mittlere Berufsfortbildungsschulen ohne besondere berufl. Gliederung; 2. in 2jähr., je nach Bedarf eingerichteten Lehrgängen zur Ausbildung von Technikern als Speziallehrer für einzelne Berufsgruppen an größeren, fachlich gegliederten Berufsfortbildungsschulen. — *Weibl.* Lehrkräfte erhalten in besondern, vom Staatsministerium für Unterricht u. Kultus eingerichteten, 2jähr. Lehrgängen ihre Ausbildung. Mindestforderungen in dem Sinne, daß andere Bewerber ausgeschlossen werden, sind nur für die erstgenannten Lehrgänge aufgestellt (MinBek. vom 19. VI. 1929, KultMBl. S. 118). Die *Anstellung* der Gewerbelehrer (Berufsfortbildungsschullehrer) nach der für die Organisation der Berufsfortbildungsschulen überhaupt maßgebenden Kgl. Verordnung vom 22. XII. 1913 bedarf der Genehmigung der Regierung, Kammer des Innern, die in jedem Fall die Eignung des Gewählten für die Stelle zu prüfen hat.

Die Lehrkräfte der Berufsfortbildungsschulen sind *Gemeindebeamte.* Für ihre *Besoldung,* ihre *Anstellungsverhältnisse* u. ihre *Amtsbezeichnung* gelten daher die allgem. Vorschriften der Gemeinde-VO. vom 17. X. 1927. Die Regelung ist in den einzelnen Gemeinden sehr verschieden: Gewerbelehrer, Gewerbehauptlehrer, Gewerbeoberlehrer, dazu in größeren Städten auch Fachlehrer, Studienrat u. für die Leiter Direktor u. Oberstudiendirektor. Hinsichtlich der Besoldung sind die Lehrkräfte der Berufsfortbildungsschulen im allgemeinen eine Besoldungsgruppe höher eingereiht als die Volksschullehrer, mit Abweichungen nach unten (in kleineren) u. nach oben (in größeren Gemeinden).

In Sachsen erfolgt die Ausbildung der Lehrer für Gewerbe- u. Berufsschulen: 1. an der *Techn. Hochschule in Dresden* (Zulassungsbedingung: das Reifezeugnis einer 9klass. höheren Schule. 8 Semester. Vorprüfung nach dem 4. u. Schlußprüfung nach dem 8. Semester. Näheres s. aus der Prüf.-O. vom 22. VIII. 1925 [GBl. S. 233]); 2. an der *Gewerbelehrerbildungsanstalt in Chemnitz,* die mit der dortigen Staatl. Akademie für Technik verbunden ist (Zulassungsbedingung: Bestehen einer Aufnahmeprüfung, zu welcher zugelassen werden: a) Inhaber des Reifezeugnisses einer Maschinenbauschule oder Bauschule oder einer andern staatl. anerkannten Fachschule, b) Handwerker mit gut bestandener Meisterprüfung. Das 4semestr. Studium wird durch die Gewerbelehrerprüfung abgeschlossen).

Die Inhaber von Abschlußzeugnissen beider Ausbildungsstätten werden sowohl an den Berufsschulen (Volksbildungsministerium) als auch an Gewerbeschulen (Wirtschaftsministerium) angestellt.

In Baden richtet sich die Ausbildung der Gewerbelehrer (in besondern Kursen) nach der Prüf.-O. vom 17. V. 1922. *Amtsbezeichnungen:* Gewerbeschulpraktikant, Gewerbeschulassessor, Gewerbelehrer, Studienrat. *Besoldungsgruppe:* 3 a, 2 d, 2 c.

In Thüringen erfahren die Bestimmungen über die Aufnahme von Bewerbern (-innen) für die an der Universität Jena eingerichteten Studiengänge zur Ausbildung von Berufsschullehrkräften vom 31. XII. 1927 eine Änderung. Studienpläne sowie Prüf.-O. für Diplomgewerbelehrer (-innen) s. Nr. 7 u. 15 des Amtsbl. des Thüring. Min. für Volksb. 1928. Die Besoldung der Diplomgewerbelehrer erfolgt nach dem Beamtenbesoldungsgesetz vom 30. III. 1928 u. beträgt 4000—7200 RM nebst Wohnungsgeldzuschuß.

Schrifttum: Handbuch für das Berufs- u. Fachschulwesen, hrsg. von A. Kühne (²1929); Verwaltungsbericht über das gewerbl. Schulwesen u. die Gewerbeförderung in Preußen (7 Bde., 1905/26); F. Feld, Grundfragen der Berufsschul- u. Wirtschaftspädagogik (1928); W. Azone, Die g. B. in ihrer volkswirtschaftl., sozialen u. kulturellen Bedeutung mit bes. Berücks. der Verhältnisse in Württemberg (Stuttgart, TeH. Diss. von 1924); 1.—5. Sonderheft der «Blätter für Berufserziehung» (1928/30); Die Berufsschule Sachsens, hrsg. vom Sächs. Berufsschulverein (1927); L. Löffler, Das deutsche Fortbildungs-(Berufs-)Schulwesen nach Reichs- u. Landesrecht (1928); Das Berufsschulwesen Thüringens, hrsg. von O. Hundertmark (1929). *Zeitschriften:* Die erziehungswissenschaftl. Forschung (seit 1926); Ztschr. für Berufs- u. Fachschulwesen (seit 1875); Die Berufsschule (seit 1910); Die Gewerbelehrerin (1927, Zickfeldts Sammlung v. Prüfungsordnungen 18); H. Lampe, Zur Frage der akadem. Gewerbelehrerausbildung, in: Die Berufsschule, 1926, H. 9 (201—206). I., II., IV. 1. *W. Franziskei.*
III., IV. 2. *E. Peschges.* IV. 3. *J. Spieler.*

Gewerkschaftserziehung u. -bildung.

[G. = Gewerkschaft.]

Ungefähr 40 Jahre haben wir in Deutschland einflußreiche G.srichtungen: die dem Sozialismus verbundenen freien G.en, die freiheitl.-liberal gestimmten Hirsch-Dunckerschen Gewerkvereine u. die christl.-nationalen oder kurz christl. G.en. Jeder Richtung gehören in neuerer Zeit außer den Arbeitern auch Angestellte, zum Teil auch untere u. mittlere Beamte an, wobei aber nicht zu vergessen

ist, daß sich in ganz neuer Zeit die Beamten immer mehr absondern u. weltanschaulich neutralisieren (Hauptorganisation: «Deutscher Beamtenbund»).

Arbeiter gibt es in Deutschland etwa 15 Millionen; davon sind etwa 35—40% gewerkschaftlich organisiert (etwa 4,5 Mill. freigewerkschaftlich, etwa 720000 christlich-national, etwa 160000 Verband deutscher Gewerkvereine). Angestellte gibt es etwa 3 Millionen; davon sind etwa 33% gewerkschaftlich organisiert (rund 410000 freigewerkschaftlich, 430000 christlich-national, 325000 freiheitlich-national). — Beamte gibt es etwa 2 Millionen (178000 im sozial. Allgem. Dtsch. Beamtenbund, 54000 im Ring deutscher Beamtenverbände, sonst zu mehr als 50% in neutralen Beamten-G.en).

Die Erziehungsarbeit, die diese großen Gebilde leisten, ist nach Umfang u. Inhalt nicht gering. Das gilt insbes. für die Arbeiter- u. Angestellten-G.en. So gaben 1927 der Gesamtverband der christl. G.en bei rund 20 Millionen RM Gesamtausgaben über 2 Millionen, der Allgem. G.sbund bei 129 Millionen Gesamtausgaben 8,8 Millionen für «Bildungszwecke» aus. Unter «Bildungsarbeit» wird dabei verstanden die Unterrichtung der Mitglieder über volkswirtschaftl., soziale, berufl. u. hygien. Angelegenheiten, sowie die Schulung der Vertrauensleute, Sekretäre, Betriebsräte, Arbeitsrichter u. in öffentl. Ämter eingerückten ehemaligen Arbeiter für ihre spezif. Aufgaben. Die Zahl der Vorträge, Lehrgänge u. Kurse, die so zustande kommen, läuft jährlich in die Zehntausende. Wer nun bedenkt, daß es sich dabei um *gewerkschaftl.* Arbeit handelt, u. daß G.sarbeit darin besteht, durch überzeugungstreue, zähe, unverdrossene, Schritt für Schritt vorwärtsschreitende Reform die soziale Wirklichkeit (also nicht bloß u. nicht einmal vornehmlich die Theorie) zu verbessern, der vermag sich auch klarzumachen, daß hier in hohem Maße u. mit großem Ernste von *jeder* Richtung sachl. Erziehungsarbeit geleistet wird. — Aber die Haupterziehungsarbeit der G.en dürfte nicht in dem zu erblicken sein, was sie selbst ihr «Bildungswesen» nennen. Jene Erziehungsarbeit liegt wohl in ungleich größerem Maße in der Einwirkung, die das G.smilieu u. das G.sleben als solches auf die Mitglieder ausübt, u. in der Haltung u. dem Verhalten, zu dem die Mitglieder eben dadurch geformt werden, daß sie im Aktionsfelde der G. als Mitgeführte u. Mittätige stehen. Und mehr noch, als wenn man nur die institutionelle Bildungsarbeit der G.en im Auge hat, zeigen sich hier Übereinstimmungen u. Verschiedenheiten der Erziehung u. Erziehungswirkung der christl. u. der sozialist. bzw. liberalen Richtung. *Alle* gewerkschaftl. Richtungen haben grundsätzlich gleicherweise ihr Verdienst daran, daß der deutsche Arbeiter 1. geistig wach geworden ist; 2. sich ein gewisses Selbstbewußtsein erworben hat; 3. sich dauernd über sich u. seine Umwelt unter dem Gesichtspunkte der prakt. Möglichkeiten zur Verbesserung seiner Lage orientiert; 4. kein Proletarier bleiben, sondern Bürger werden will (auch z. T. in den sozialist. G.en); 5. zur Erreichung dieses Zieles in hohem Maß seine eigene Kraft einsetzt, statt alle Hilfe von außen (Staat) zu erwarten; 6. in seinem diesbezügl. Streben weder politisch u. gesellschaftlich revolutionär, noch wirtschaftstechnisch reaktionär (Maschinenstürmer ist er nicht), sondern reformistisch u. entwicklungsgläubig ist. Aber daß die weltanschaul. Quelle, aus der diese Haltung hier wie dort gewonnen wird, einmal das Christentum, zum andern der marxist. Sozialismus ist, das schwingt doch auch für den Außenstehenden erkennbar mit. Lebensauffassung, Lebensführung u. Lebensziel sind bei dem sozialist. Gewerkschaftler immerhin in stark wahrnehmbarer Weise materialistisch verengt; seine Seele schwingt nicht weit aus, hat keine Hintergründigkeit u. sozusagen kein Organ für das Metaphysische. Seine Lebenstüchtigkeit (d. h. was man so nennt) wird dadurch vielleicht gesteigert. Der christl. Gewerkschaftler dagegen hat es zum mindesten im Unterbewußtsein, daß er aus der Ewigkeit kommt u. dahin zurückkehrt — die Bewegung baut bewußt darauf auf —, u. dieses Bewußtsein sowie seine religiös-kirchl. Erziehung geben ihm einen größeren seelischen Spielraum auch als Gewerkschaftler als seinen sozialist. Kollegen. Er ist deshalb etwas weicher, bedächtiger, schicksalsmächtiger, sozial- u. lebensversöhnlicher. Er steht fast immer noch etwas über dem Leben. In Bezug auf die *berufl. Tüchtigkeit* ist ein Unterschied zwischen den Mitgliedern der einzelnen Richtungen nicht festzustellen, kaum auch in Bezug auf das Familienleben. Berufs- u. Familiensinn sind durchweg bei allen G.en — auch bei den Sozialisten u. trotz gegenteiliger Behauptung in der Literatur — sehr stark ausgeprägt u. jederzeit aufnahmebereit. Wenn aber zu den großen kulturellen Fragen der Zeit Stellung zu nehmen ist, so zeigt sich alsbald wieder die Verschiedenheit der weltanschaul. Grundlagen. Bes. in den Fragen der Geburtenregelung, des konfessionellen Unterrichts, der Stellung der Kirche zum Staate herrscht bei den sozialist. G.en eine andere Auffassung als bei den christl., was freilich längst nicht immer auch ein entgegengesetztes prakt. Verhalten seitens des einzelnen bedeutet. Aber die Besonderheit gewerkschaftl. Erziehung, eben durch das gewerkschaftl. Tun, zeigt sich auch noch in solchen Kämpfen darin, daß sie von den gewerkschaftl. Vertretern mit einem hohen Maße jener Sachlichkeit geführt werden, zu der jede ernste Arbeit in u. an der Wirklichkeit zwingt.

Schrifttum: F. Fricke, Zur Organisation der gewerkschaftl. Bildungsarbeit, in: Die Arbeit, Jhrg. 3, H. 6, S. 351—362; W. Sturmfels, Die Bedeutung der G.en für die Staatsbildung (1929). *F. Röhr.*

Gewissen.

I. Name u. Begriff. G. (gawizanî), erstmals bei Notker Labeo († 1022), bezeichnet das Wissen oder Mitwissen um die Vorgänge der innern Erfahrung, bes. nach ihrer sittl. Seite. Das (moralische) G. ist die Urteilsfähigkeit (potentielles G.) bzw. das prakt. Urteil (aktuelles G.) über den sittl. Wert oder Unwert der eigenen Willensbetätigungen. Das vorhergehende G. ist Mahner u. Warner vor der Tat, das begleitende Zeuge bei der Tat, das nachfolgende Richter nach der Tat. Die *Anlage des G.s* ist von Natur gegeben (Dt 30, 11 ff.; Röm 2, 15); es erwacht (wird aktuell), wenn der Mensch «zum Gebrauch der Vernunft gelangt», d. h. wenn ihm bei Beurteilung seiner Handlungen in einleuchtender Klarheit die (absolute) Vernunftordnung u. damit der wesentl. Unterschied zwischen physischer u. ethischer Welt zum Bewußtsein kommt. Der Spruch des G.s, der auf gut oder schlecht, erlaubt oder unerlaubt lautet, ist ein Urteil der Vernunft, löst aber in Willen, Phantasie, Gemüt u. Körper entsprechende Bewegungen als Folgeerscheinungen aus. Bestimmte Willensbetätigungen unterstellt das G. einer gebietenden oder verbietenden Norm u. wird insoweit verpflichtendes G. u. erzeugt Pflichtbewußtsein. Deshalb ist G. das Wissen um das Seinsollende. Die *verpflichtende Kraft* des G.s kann letztlich weder aus der sozialen Erziehung (Evolutionismus), noch aus der «sich selbst richtenden Urteilskraft» (Kants Autonomie, kategorischer Imperativ), sondern nur aus einem höheren Gesetzgeber, dem Schöpfer der Menschennatur, erklärt werden. G.haftigkeit ist Geneigtheit u. Gewohnheit, auf das G. zu achten u. ihm zu folgen.

II. Bedeutung: Das G. ist das innere Gesetz, dem der Mensch immer u. überall folgen soll, wenn es mit Sicherheit spricht. Dies gilt auch für den Fall des irrigen G.s. Der Mensch hat daher die Pflicht, auf die unbestechl., oft unangenehme Stimme des G.s zu achten, zugleich aber für die Richtigkeit seines G.s Sorge zu tragen; denn es gibt Selbsttäuschungen u. Verblendungen (Jo 16, 2). Besondere Prüfung ist notwendig, wenn Zweifel u. Bedenken auftauchen oder eine Autorität dem G. gegenübertritt. Bei unlösbarem Konflikt zwischen G. u. (menschl.) Autorität geht das G. vor. Man muß eher alles dulden als gegen sein G. handeln (Mt 16, 26). Die für das G. selbst maßgebenden Normen sind das natürl. Sittengesetz u. die positiven Gesetze, die aber dem natürl. Sittengesetz nicht widersprechen dürfen.

III. Arten: Man unterscheidet: 1. *Sicheres* (klares) u. *zweifelhaftes* G., je nachdem sein Entscheid mit oder ohne Gewißheit gefällt wird. Im Zweifel über die Erlaubtheit einer Handlung darf man die Handlung nicht ausführen, sondern muß erst durch Überlegen oder Befragen den Zweifel beheben. Es genügt aber zum sicher erlaubten Handeln moralische Gewißheit, d. h. eine solche, in der die Wahrscheinlichkeit des Gegenteils ausgeschlossen ist. 2. *Richtiges* u. *irriges* (falsches) G., je nachdem sein Urteil mit der objektiven Norm übereinstimmt oder nicht. Das irrige G. kann verschuldet oder unverschuldet sein. 3. *Zartes, laxes* u. *skrupulöses* G., je nachdem es sich zum sittl. Gesetz feinfühlig, stumpf oder ängstlich verhält. Das zarte G. ist zu pflegen, das laxe zu verwarnen («schärfen»), das skrupulöse aufzuklären u. zu beruhigen. Wissenschaftl., dienstl., soziales G. ist das G. im Verhältnis zu den jeweiligen Tätigkeitsgebieten.

IV. Erziehung: Da in der Treue gegen das eigene G. der ganze Wert u. schwerste Kampf des Menschen beschlossen ist, so muß es das höchste Ziel der Erziehung sein, diese Treue grundzulegen u. zu vervollkommnen. Nur dadurch werden sittlich gefestigte Charaktere erzielt, die nicht von jedem Hauch der Gunst, Drohung oder Verführung bewegt werden. Die Kinder sind oft ausdrücklich darauf hinzuweisen, daß aller sittl. Wert wesentlich im Innern des Menschen liegt, u. daß Gott dieses Innere schaut u. richtet. Wenn auch die sittl. Normen dem Kinde zunächst durch Belehrung u. Gewöhnung autoritativ nahezubringen sind, so darf der Erzieher sich doch nicht mit äußerem Drill begnügen, sondern muß auf echte Verstandes- u. Willensbildung ausgehen, indem er dem Kinde nicht nur die Gebote u. Verbote einschärft, sondern zugleich die innern Motive zu ihrer Beobachtung vorlegt u. vorlebt. In vertrauensvoller Aussprache ist den Verirrungen des G.s vorzubeugen. Religiöse Verwahrlosung, aber auch Ängstlichkeit u. überspannte Frömmigkeit, bes. in den Entwicklungsjahren, beeinträchtigen die rechte Bildung des G.s. Verwirrend wirken namentlich Gegensätze zwischen den Erziehungsberechtigten, z. B. Katechet — Eltern. In solchem Fall soll man das Kind nicht «ausschimpfen», sondern ihm in aller Ruhe einen sichern, gangbaren Ausweg aus dem Konflikt zeigen. Die Zartheit des G.s wird gefördert durch Anleitung, nicht nur dem verpflichtenden Gebot oder Verbot, sondern auch ohne moral. Zwang mit innerer Freiheit dem Rat des G.s zu folgen. Der echte Erzieher findet im G. der Kinder seinen besten Bundesgenossen u. Miterzieher; er wird daher auch stets Ehrfurcht vor der Würde u. den Rechten des G.s haben u. zeigen.

Schrifttum: M. Pribilla, Bedeutung u. Bildung des G.s, in: Stimmen der Zeit, Bd. 103, S. 201—217 (1922); Grimms Deutsches Wörterbuch «G.»; M. Wittmann, Ethik (1923) 274; V. Cathrein, Moralphilosophie I (⁶1924) 480; A. Messer u. M. Pribilla, Kath. u. modernes Denken (1924); H. G. Stocker, Das G. (1925); C. E. Würth, Die psycholog. Grundlagen der G.sbildung (1929); D. Vorwerk, Das G. des Kindes u. seine Erziehung (1929).

M. Pribilla.

Gewöhnung.

I. Begriff u. Wesen: Von G. können wir in zweifachem Sinne sprechen u. unterscheiden dementsprechend mit *F. Zeugner* die anpassende u. die stabilisierende G. «*Anpassende G.*» («ich gewöhne mich an etwas») liegt vor, wenn man sich bestimmten Umständen so anpaßt, daß man ihre Fremdheit nicht mehr als störend empfindet. So kann man sich an einen Menschen oder an eine Situation gewöhnen. Das Ergebnis solcher G. ist das «Gewöhntsein». Es besteht in einer Veränderung der ursprüngl. Reaktionsweise einem bestimmten Faktum gegenüber. Dieser G.sbegriff kann über den Bereich des Seelischen auch auf das biolog. Gebiet ausgedehnt werden, so z. B. wenn man sich an ein Klima oder an ein Gift «gewöhnt». *Möglichkeiten* u. *Grenzen* solcher G. sind bei einem Individuum durch seine seelische bzw. biolog. Struktur bedingt.

«*Stabilisierende G.*» («ich gewöhne mir etwas an») liegt vor, wenn man eine bestimmte Verhaltungsweise in sich stabilisiert, sodaß sie bevorzugt u. beibehalten wird. Das Ergebnis dieser Art von G.svorgang ist eine «*Gewohnheit*». G. u. Gewohnheit verhalten sich hier also wie Vorgang u. Ergebnis. Die Frage, worin des Näheren dieser Vorgang bestehe, wird verschieden beantwortet. Eine weit verbreitete Ansicht sieht in der bloßen Übung (s. d.), im Sinne der Wiederholung eines Verhaltens, das wesentl. Moment der stabilisierenden G. Die Ausbildung von Gewohnheiten beruht hiernach auf der Entstehung fester Bahnen infolge Wiederholung bestimmter Verhaltungsweisen. Durch diesen Bahnungsprozeß werden jene Verhaltungsweisen mechanisiert. Man spricht in diesem Sinne von mechan. Gewohnheiten u. stellt die G. mit Drill u. Dressur in eine Linie.

Gegen diese «Übungstheorie» erheben sich jedoch schwerwiegende Bedenken. Nähere Betrachtung zeigt, daß Übung oder Wiederholung allein niemals ausreichen, um feste Gewohnheiten zu bilden, u. daß sie daher keineswegs mit dem Begriff der G. gleichgesetzt werden dürfen. Denn durch die mechanisierende Wirkung der Übung werden wohl «Fertigkeiten», aber noch nicht ohne weiteres Gewohnheiten, d. h. eine Bevorzugung u. Beibehaltung dieser Handlungen, erzeugt. Und anderseits kann sich eine Gewohnheit bilden schon auf Grund der erstmaligen Ausführung einer Handlung. Daraus geht hervor, daß Übung oder Wiederholung für den Begriff der (stabilisierenden) G. nicht wesentlich sind. — Dagegen ist es für die Bildung von Gewohnheiten durchaus wesentlich, daß der betr. Mensch die in Frage stehenden Verhaltungsweisen positiv bewertet. Überall, wo es sich um die Bildung echter Gewohnheiten handelt, ist die Mitwirkung des Wertbewußtseins u. eine Wertzuwendung der betr. Person leicht nachzuweisen. Immer sind die zentralen Kräfte der Person bei der (stabilisierenden) G. aktiv mitbeteiligt. Niemals erschöpft sich dieser Vorgang in einem peripheren Assoziations- u. Mechanisierungsprozeß. Natürlich macht sich die mechanisierende Wirkung der Wiederholung auch bei den Gewohnheiten geltend, aber für die *Bildung* einer Gewohnheit, also für die stabilisierende G., ist nicht diese Mechanisierung, sondern die Wertzuwendung der Person ausschlaggebend. Daraus ergibt sich, daß die Festigkeit einer Gewohnheit nicht von der Tiefe der Assoziationsbahnung, sondern von der Dauer der entsprechenden Werthaltung entscheidend abhängig ist, ferner, daß nicht jedem Menschen jede Gewohnheit beigebracht werden kann, sondern daß die Eigenart seiner seelischen Struktur die Möglichkeiten u. Grenzen für die Ausbildung bestimmter Gewohnheiten bedingt.

II. Pädagogische Folgerungen: Sowohl die anpassende wie die stabilisierende G. sind in der Erziehung von Bedeutung. Im ganzen betrachtet, spielt aber die erstere eine mehr untergeordnete, vorbereitende Rolle. Es gilt in dieser Hinsicht, den Zögling an bestimmte Milieubedingungen, die sonst seine biolog. u. seelische Entwicklung störend beeinflussen könnten, zu gewöhnen. Dahin gehören all die bekannten Bemühungen, den Zögling «abzuhärten», sei es gegen Witterung, Nahrung usw., oder handle es sich um psych. Abhärtung irgend welcher Art; man denke etwa an das päd. Problem der geschlechtl. Abhärtung im Sinne einer Herabsetzung der sexuellen Reizbarkeit durch G. Ferner gehört hierher die G. des Schülers an den Klassenraum, an das Sitzen in der Bank, an das zunächst vielleicht als störend empfundene Zusammensein u. Zusammenarbeiten mit den Mitschülern usw. In all diesen Fällen anpassender G. besteht der Vorgang in einer Herabsetzung der Reizbarkeit durch Wiederholung. Der Erzieher hat aber zu bedenken, daß die besondere biolog. u. seelische Struktur des Zöglings der anpassenden G. *Grenzen* setzt, u. daß pädagogisch nach dem Prinzip: «Vom Leichteren zum Schwereren» zu verfahren ist.

Ungleich wichtiger als die anpassende G. ist in der Erziehung die *stabilisierende*. Denn hierbei handelt es sich um die Erzeugung guter Gewohnheiten, d. h. bevorzugter Verhaltungsweisen im Zögling, also um eine zentrale päd. Aufgabe. Derartige gute Gewohnheiten, die der Erzieher im Zögling zu bilden bestrebt ist, sind etwa: Pünktlichkeit im Aufstehen, im Erscheinen u. in der Erledigung von Aufgaben, Sauberkeit, Ordnunghalten, regelmäßiges u. ausdauerndes Arbeiten, Unterordnung u. Einordnung, selbständiges Zugreifen usw. Im weiteren Sinne können alle sittl. Tugenden zu den guten Gewohnheiten gerechnet werden. Da — nach der theoret. Erörterung der stabilisierenden G. —

Gewohnheiten niemals durch bloße Wiederholung zustande kommen, sondern vielmehr immer in einer entsprechenden Wertzuwendung der Person wurzeln, so ergibt sich für die päd. Praxis, daß der Erzieher vor allem darauf bedacht sein muß, dem Zögling den Wert jener Verhaltungsweisen, die ihm zu Gewohnheiten werden sollen, fühlbar zu machen. Damit ist die herkömml. einseitige Überschätzung des Übungsverfahrens abgelehnt. Gleichzeitig aber muß betont werden, daß der Übung immerhin eine große Bedeutung für die Bildung von Gewohnheiten zukommt, nur beruht diese Bedeutung auf andern Wirkungen als der gemeinhin hervorgehobenen Wirkung der Assoziationsbahnung. Zweierlei ist wichtig:

1. Die Übung bietet die Möglichkeit, den Wert des geübten Verhaltens zu erfahren. Es ist bekannt, wie das Ausüben, insbes. das wiederholte Ausüben eines Verhaltens, geeignet ist, den Wert dieses Verhaltens zum Erlebnis zu bringen. So kann selbst erzwungene Pünktlichkeit schließlich zu einer lieben Gewohnheit werden.

2. Die wiederholte Übung ist imstande, allmählich die Scheu vor Unannehmlichkeiten, die mit dem betr. Verhalten verbunden sind, herabzumindern u. so Widerstände wegzuräumen, welche der Bildung einer Gewohnheit im Wege stehen. Hier liegt eine anpassende G. an vorher als störend empfundene Tatsachen vor. Es zeigt sich an dieser Stelle, wie die anpassende G. eine Vorbedingung für den Erfolg der stabilisierenden G. sein kann.

Neben der Übung, die aus den angeführten Gründen als eine Maßnahme der stabilisierenden G. gerechtfertigt ist, kommen natürlich alle diejenigen päd. Verfahrensweisen in Betracht, durch die dem Zögling der Wert eines Verhaltens nahegebracht oder anschaulich gemacht werden kann: Gebot, Lehre u. Beispiel (s. d.).

Wie der anpassenden G. die *Entwöhnung* gegenübersteht, so der stabilisierenden G. die *Abgewöhnung*, d. h. die Auflösung von (schlechten) Gewohnheiten. Für das päd. Verfahren der Abgewöhnung gilt grundsätzlich dasselbe wie für die Angewöhnung. Wie die bloße Bahnungswirkung der Übung nicht ausreicht, um Gewohnheiten zu bilden, so kann auch durch bloße Unterbindung des gewohnten Verhaltens nicht ohne weiteres die betr. Gewohnheit beseitigt werden. Wesentlich für die Abgewöhnung ist vielmehr, daß eine Wertabwendung des Zöglings erreicht wird. Insofern allerdings solche Wertabwendung durch Unterbindung des gewohnten Verhaltens begünstigt wird, ist sie natürlich als Mittel der Abgewöhnung zu empfehlen. Daneben sind als Mittel der Abgewöhnung diejenigen päd. Maßnahmen zu nennen, durch die der Unwert des betr. Verhaltens dem Verständnis des Zöglings nahegebracht wird: Verbot, Warnung, Lehre u. abschreckendes Beispiel. Wichtiger aber noch als dies negative ist für den Erfolg der Abgewöhnung das positive Verfahren, den Zögling zur Bildung entgegengesetzter guter Gewohnheiten anzuleiten.

Schließlich ist es für den Erfolg der An- sowie der Ab-G. entscheidend, daß die verschiedenen Erziehungsfaktoren, bes. Schule u. Elternhaus, in gleicher Richtung wirken.

Schrifttum: F. Zeugner, Das Problem der G. in der Erziehung (1929); P. Radestock, Die G. u. ihre Wichtigkeit für die Erziehung ([2]1885); K. Heilbronner, Über G. auf normalem u. patholog. Gebiete (1912); W. Gutzmann, Über G. u. Gewohnheit, Übung u. Fertigkeit u. ihre Beziehungen zu Störungen der Stimme u. Sprache, in: Fortschritte der Psychologie u. ihrer Anwendungen, Jhrg. 2, H. 3 (1913); A. Strigl, Psychologie der G., in: Ztschr. für den kath. Rel.-U., Jhrg. 5, H. 12 (1928); K. Lewin, Vorsatz, Wille u. Bedürfnis (1926); F. Lindworsky, Der Wille ([3]1923). *K. Haase.*

Gnauck-Kühne, Elisabeth.

G.-K. ist am 2. I. 1850 in Vechelde (Braunschweig) geboren. 1856 wird ihr Vater als Staatsanwalt nach Blankenburg (Harz) versetzt. Mit 14 Jahren kommt sie auf das Lehrerinnenseminar Callnberg (Sachsen). 17jährig wird sie nach glänzender Abschlußprüfung dort angestellt. 2 Jahre verbringt sie als Erzieherin in Paris u. London. 1875 begründet sie ein Lehr- u. Erziehungsinstitut in Blankenburg. 1888 verkauft sie es. Sie verheiratet sich mit dem Nervenarzt Dr. *Gnauck*. Der von Anbeginn unglückl. Ehe folgt nach 4 Monaten die Trennung. Auf *Mommsens* Rat widmet sich G.-K. in Berlin erneut dem Studium. Durch ihre erste Broschüre «Das Universitätsstudium der Frau» gewinnt sie *Schmollers* Teilnahme. Seither gilt ihr Wirken dem Frauenschicksal im umfassendsten Sinn: von der Gewinnung bürgerl. Frauenrechte bis zu Arbeiterinnenschutz, -organisation, -berufsausbildung, -erziehung. Sie schließt sich dem «Evang.-Sozialen Kongreß» an. In seinem Rahmen wird sie Begründerin der konfessionellen Frauenbewegung (s. d.). Ihr glanzvoller Vortrag auf dem Erfurter Kongreß 1895 «Die soziale Lage der Frau» gibt ihr unter den Evang.-Sozialen eine einzigartige Stellung. — Die Arbeiterinnenfrage studiert sie nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch, im Verkehr mit den Gewerkschaften u. als Arbeiterin in einer Kartonfabrik, in der sie sich im Sommer 1894 unerkannt anlernen läßt. 1896 erscheint: «Die Lage der Arbeiterinnen in der Berliner Papierwarenindustrie. Eine soziale Studie», die erste Frauenschrift in Schmollers Jahrbuch (N.F., Bd. 22, H. 2, 1896). Meist zwischen 1897/99 verfaßte Märchen: «Goldene Früchte aus Märchenland» haben ausgesprochen sozial-päd. Gepräge.

1900 tritt sie nach schweren Seelenkämpfen zum Katholizismus über. In «Aufzeichnungen zum Glaubenswechsel» hat sie die Beweggründe dargelegt. 4 Jahre später erscheint ihr bedeutendstes Buch: «Die deutsche Frau um die Jahrhundertwende» (1904). — Dem 1903 gegründeten Kath. Frauenbund widmet sie eindringende Wirksamkeit, vorwiegend in Hinleitung zu sozialer Arbeit. — Ihre unmittelbar sozial-päd. bzw. bürgerkundl. Schöpfungen sind: «Einführung in die Arbeite-

rinnenfrage» (1905, [2]1906) u. entscheidend: «Das soziale Gemeinschaftsleben im Deutschen Reiche. Leitfaden der Wirtschafts- u. Bürgerkunde für höhere Schulen, Kurse u. zum Selbstunterricht» (1909, vom Verlag erweiterte 48.—51. Aufl. 1928). In den sozial-päd. Rahmen gehören ferner «Jugendglück u. Persönlichkeit» (1910), «Dienstpflicht u. Dienstjahr des weibl. Geschlechts» (1915). Dazu kommen viele Vorträge u. Aufsätze in Zeitschriften u. Zeitungen, teils in unmittelbarer Beziehung zum Hauptwerk: «Das soziale Gemeinschaftsleben», teils selbständige «Lehraufsätze», wie die bis zum Tod fortgeführten «Grundlagen der Volkswirtschaft» in der «Wacht» (Organ Kath. Jünglingsvereine).

Sie starb zu Blankenburg am 12. IV. 1917. «Sterben ist mein Gewinn», lautet der selbstgewählte Grabsteinspruch.

G.-K.s zeitgebundene Forderungen für Frauenrecht u. -schutz sind heute meist überholt. Ihre geschichtl. Bedeutung für die Frauenfrage ist zeitlos. Vielleicht zum ersten Mal stellte sie vor die aufhorchende Öffentlichkeit in völliger soziolog. Stoffbeherrschung u. vollendeter Folgerichtigkeit die Synthese: Arbeitsberaubung der bürgerl. Frau, Überbürdung der Proletarierin durch den Wandel der Wirtschaftsgestaltung. Fehlende Rechte, Unmöglichkeit der Kraftverwertung hier, Kraftmißbrauch dort. Hier wie dort gilt es, Weibtum zu bewahren vor Verkümmerung u. Entwürdigung. Gestaltungskraft, herbtreffende Satire, lächelnder Spott, reizvolles Sprachgewand machten Gegner nachdenklich, gewannen Zweifler.

Zeitgemäß u. richtunggebend ist in Ideengang u. Umrissen noch heute G.-K.s päd. Hauptwerk: «Das soziale Gemeinschaftsleben». Seine Bedeutung für Mit- u. Nachwelt kann nicht leicht überschätzt werden. Begriffsbestimmungen von seltener Klarheit u. Gültigkeit, *erstmalige Synthese von Geschichte, Bürgerkunde u. Volkswirtschaft* (gleichviel, wie man weltanschauungsmäßig im einzelnen zur Problembehandlung steht) haben in Sinnbedeutung u. Wesenheit durch Kriegs- u. Nachkriegsumwälzungen nichts eingebüßt. Nur Tatsachen, nur die Peripherie, nicht die Mitte, bedurften in den Auflagen nach dem Tod G.-K.s der Abänderungen u. Erweiterungen. Der Verlag hat demgemäß «das Kunstwerk der Verfasserin» möglichst erhalten. Der sozial-päd. Wirkung der «glänzenden Vorkämpferin des prakt. staatsbürgerl. Unterrichts» u. seiner sozialwertenden Bedeutung für die Erziehung zur Gemeinschaftsidee eignet überzeitl. Bedeutung.

Schrifttum: K. Hoeber, E. G.-K. Ein Bild ihres Lebens u. Schaffens (1917); H. Simon, E. G.-K., Bd. 1: Pilgerfahrt, Bd. 2: Heimat (1928/29). *H. Simon.*

Göttler, Joseph.

Geb. am 9. III. 1874 zu Dachau (Oberbayern), widmete sich G. nach dem Besuch der Lateinschule in Scheyern u. des hum. Gymnasiums in Freising philos., theol. u. päd. Studien in München. 1898 zum Priester geweiht, 1902 nach prakt. Seelsorgertätigkeit in Haag (Oberbayern) u. München (1898—1902) zum Dr. theol. der Univ. München promoviert, habilitierte er sich daselbst 1904, wurde 1909 Hochschulprof. in Freising u. 1911 *o. ö. Univ.-Prof.* der Pädagogik u. Katechetik in München.

Von der Praxis des religiösen Unterrichts ausgehend, beschäftigten G.s wissenschaftl. Denken in erster Linie die Probleme der Religions- u. Moralpädagogik. Bei der universalen Art seines päd. gerichteten Denkens sieht er jedoch dieses Zentralkapitel der Erziehung u. des erziehl. Unterrichts im Ganzen einer umfassenden Pädagogik, wie sie katholischerseits vor allem O. Willmann (s. d.) philosophisch grundgelegt u. angebahnt hatte. Der Einbau der Didaktik in ein einheitl. System der Erziehungswissenschaft, der von Willmann nicht mehr ausgeführt wurde, ist von G. grundsätzlich u. in immer schärfer ausgeführten Umrißlinien vollzogen. Die von Willmann grundsätzlich geforderte Behandlung der Kultur ist von G. erstmals über das Problem «Bildungsinhalt» (Schulfächer) hinausgeführt. Neben der bis dahin fast ausschließlich berücksichtigten Schularbeit hat G. alle sonstigen Formen der Erziehung (Erziehungsgemeinschaften) zum Gegenstand theoret. Betrachtung gemacht. G.s starker Zug, der ihn in die erste Reihe selbständiger kath. Pädagogen der Gegenwart rückt, ist die systemat. Grundrichtung seines Denkens, das in der festgehaltenen Zusammengehörigkeit von Glauben u. Wissen, von Erfahrung u. Denken, Geist u. Methode einer Paedagogia perennis sich zu eigen macht u. sie für die päd. Gegenwartsprobleme in Theorie u. Praxis fruchtbar werden läßt. Der Reichtum seiner aus Erfahrung u. systemat. Denken genährten päd. Gedankenwelt erschließt sich in der Fülle seiner literar. Arbeiten, die sich auf die verschiedensten Fragen aus dem Gebiete der systemat. u. histor. wie prakt. Pädagogik beziehen:

Einheitsreligionslehrplan (1908); Unser Erziehungsziel (1909); System der Pädagogik im Umriß (1915, [4]1927); Der Religionsunterricht in der Fortbildungsschule (1916, [2]1923); Geschichte der Pädagogik (1921, [2]1923); Religions- u. Moralpädagogik (1923, [2]1930). — *Hrsg.* von G. Gundlach, Exerzitienvorträge für weibl. Ordensgenossenschaften, II u. III ([2]1924); Religionspäd. Zeitfragen (1916 ff.; N. F. 1929 f., hrsg. von J. Göttler u. E. Dubowy); Münchener katechet. Kurse (1905, 1907, 1909, 1911); Katechet. Blätter (1909 ff.); Jahrbuch des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft (1919 ff.). — Zahlreiche Beiträge relig.-päd. Natur in den einzelnen Jahrgängen der Katechet. Blätter. *Beiträge über:* Abhängigkeit der katechet. Methode vom Lehrstoff, in: «Münchener Katechet. Kurs 1907»; Religiöse Erziehung u. Religionslehrplan, ebd. 1909; Zeitirrtümer u. Religionsunterricht, in: Päd.-Katechet. Kursus in Wien (1908); Verteilung des relig. Lehrgutes nach den relig. Entwicklungsstufen, in:

Münchener Katechet. Kurs (1911); Theorie des Lehrverfahrens in den neuesten volksschuldidakt. Strömungen, in: Christl. Schule (1913); Organisation der päd. Forschung u. päd.-wissenschaftl. Berufsbildung, in: Pharus (1913); Christl. Sozialpädagogik, ebd. (1914); Vom Geist der Kleinkinderanstaltserziehung in Vergangenheit u. Gegenwart, ebd. (1918); Erziehender Unterricht, Erziehungsschule, Method. Einheit, J. B. v. Hirscher, Vives, in: Roloffs Lexikon der Päd. (1913/17); Zur Entstehungsgeschichte des altbayr. Schulrechts, in: Festgabe Al. Knöpfler (1917); Die Grundlagen des Schulwesens, in: M. Meinertz u. H. Sacher, Deutschland u. der Katholizismus I (1918); Studien zum Erziehungsbegriff, in: Pharus (1917); Moralbegründung u. Beweggründe des sittl. Handelns, in: 8. Jahrb. des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft (1917); Staatsbürgerl. Erziehung in der Fortbildungsschule, in: Beiheft II zu Christl. Schule (1917); Grundfragen u. Grundlagen christl. Erziehungswissenschaft, in: 13./14. Jahrb. des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft (1922); Christl., weltl. u. antichristl. Moralpädagogik, ebd., 15. Jahrb. (1923); Kleinkindererziehung, Die Hochschulen, ebd., 9./10. Jahrb. (1919); Begriff des erziehl. Unterrichts u. seine Auswirkung auf den Lehrplan; Fühlungnahme der relig. Unterweisung mit den weltl. Unterrichtsfächern, ebd., 18. Jahrb. (1926); Bildung, Bildungsgut u. Bildungswert, ebd., 19. Jahrb. (1928); Die Glaubenslehre in der Tatschule, in: G. Götzel, Religion u. Leben ([2]1922), H. 4 der Rel.-päd. Zeitfragen, hrsg. von J. G.; Alte u. neue Unterrichtsstilistik, Das Firmalter, in: K. Schrems, 2. Katechet. Kongreß, München (1928).

Wie schon aus dem Schrifttum hervorgeht, ist G. in der neuzeitl. relig.-päd. Reformbewegung von besonderer Bedeutung geworden. Als führender Kopf des früheren Münchener, jetzt Deutschen Katechetenvereins (s. Art. Vereine, päd.) bildete er seit Jahren das Erbe der von *Weber* u. *Stieglitz* begründeten Münchener katechet. Methode weiter. Der von ursprüngl. Einseitigkeiten bereinigte Grundgedanke der themat. Katechese mit ihren wesentl. Merkmalen der method. Einheit u. der psychol., bereits in der Bildungslehre von O. Willmann betonten didakt. Stufenfolge: Anschauen, Erkennen, Tun wird von ihm mit Variationen für die verschiedenen Teilgebiete u. Altersstufen festgehalten u. in Richtung des neuzeitl. Arbeitsschulprinzips zu vertiefen versucht, um durch die Spontaneität des relig. Wissenserwerbes auch die freudige relig. Tat in besonderer Weise zu beleben. Aufgeschlossen für die Erkenntnisse neuzeitl. Pädagogik, Psychologie u. Philosophie, zeichnet G. das Bestreben aus, diese neuen Ergebnisse systematisch in seine Pädagogik einzubauen. Er findet, unbeschadet mancher Unausgeglichenheiten, jene glückl. Synthese, die von den Problemstellungen der erzieherischen Praxis u. Erfahrung aus zum System drängt, aber auch aus systematisch geklärtem Erziehungsdenken der erzieherischen Praxis dienen kann.

H. Brunnengräber.

Graphologie.

I. Allgemeines: G., ein Teilgebiet der Physiognomik (s. d.), ist die Fähigkeit u. Kunst, von der Handschrift auf die leib-seelische Struktur des Menschen zu schließen.

Früher eine Art Geheimwissenschaft, die nur gelegentlich betrieben u. auf überlieferten Erfahrungstatsachen gegründet war, steht sie seit einigen Jahren im Brennpunkt des *allgem.* Interesses u. ist ebenso Gegenstand der *wissenschaftl.* Begründung u. Ausbeutung geworden. Die Anregung ging vornehmlich von *L. Klages* aus, der die ersten wissenschaftl. Bearbeitungen, bes. nach der charakterolog. Seite hin, mit großem Erfolg unternahm, nachdem *Michon, H. H. Busse, Langenbruch* u. *Preyer* empirisch vorgearbeitet hatten. *R. Saudek* vertiefte vor allem die Kenntnis des Schreibmechanismus. Für die Beurteilung einer Handschrift kommen bes. in Frage: das Maß der Schreibbildung, Formniveau, Ebenmaß, Schreibtempo, Bindungen, Regelmäßigkeit, Größe, Höhe, Weite, Druckstärke, Neigungswinkel, Zutaten u. Vereinfachungen usw.

II. Charakterologisches: Zur Beobachtung einer Handschrift in schreibtechn. Hinsicht gehört große Erfahrung. Ihre Verwendung als Ausdrucksmittel in der Charakterologie ist aber bes. schwierig, da Analyse u. Beurteilung eines Charakters an sich schon eine sehr schwere Aufgabe bedeutet. Klages stellt bei den Schriftexpertisen (-deutungen) zunächst die wesentlichsten, auffallendsten, immer wiederkehrenden Eigentümlichkeiten der Schrift (Dominanten) fest u. bringt diese unter gegenseitiger Abwägung mit bestimmten Charakterzügen in Verbindung, wodurch er nach u. nach zu einem Gesamtbild der Persönlichkeit kommt. Manche Beurteilungen von Schrifteigentümlichkeiten leuchten unmittelbar ein; für einige mag eine noch nicht erklärbare Erfahrung sprechen; andere erscheinen willkürlich u. kritikbedürftig.

III. Anwendung: 1. Vorwiegend *vergleichend* findet die G. in der Rechtspflege Verwendung. (Bei Fälschung von Dokumenten oder Unterschriften, zur Ermittlung anonymer Briefschreiber, Erpresser, Heiratsschwindler u. a.)

2. Von theoret. Bedeutung ist die G. in der Geschichtswissenschaft (Biographie, Hagiographie, Pathographie).

3. In *charakterolog.* Hinsicht wird die Schrift im prakt. Leben ausgewertet bei Beurteilung von Stellungsuchenden, bei Vertrauensposten, bei Heiratskandidaten u. ä. Hier vermag sie in der Hand des krit. Sachverständigen Hervorragendes zu leisten. Viele treibt es, sich ihr Charakterbild auch aus der Handschrift etwa so wie das Schicksal aus den Handlinien «wahrsagen» zu lassen. Von manchen berufsmäßigen Graphologen wird auch vor Prophetie, Vorher-

sage *künftiger Geschehnisse* aus der Handschrift nicht zurückgeschreckt. Diese «Deutungskünste» sind abzulehnen. In Psychologie u. Medizin findet die G. zunehmend Interesse; bes. wird versucht, sie als Ausdrucksform der Persönlichkeit, wie etwa den Körperbau, in Beziehung zu bestimmten Persönlichkeitstypen (Kretschmer) zu setzen. Wertvolle Dienste kann sie als Teil der Persönlichkeitsanalyse, *als ein Symptom unter andern,* bei der psychotherapeut. Beratung leisten.

4. In der *Pädagogik* ist die prakt. Anwendung beschränkt. Die Schrift der Jugendlichen ist noch unausgeschrieben u. hat noch nicht den Stempel der Persönlichkeit voll aufgedrückt bekommen, zumal der Charakter selbst hier noch nicht genügend entfaltet ist. Doch ist zu bedenken, daß der Kampf zwischen schulmäßiger, nivellierender «Schönschrift» u. der individuellen, eigenwilligen «Handschrift» als Persönlichkeitsausdruck schon in den ersten Schuljahren beginnt. Grapholog. Deutung zur Ergänzung des Personalbogens oder zur Schülercharakterisierung ist aber nur als Versuch u. mit Vorsicht zu bewerten, u. der Graphologe trägt hier (bes. bei der Berufsberatung) eine noch größere Verantwortung als bei der Handschriftendeutung Erwachsener.

Schrifttum: L. Klages, Handschrift u. Charakter ([11-13]1929); — Grapholog. Lesebuch (1930); G. Meyer, Die wissenschaftl. Grundlagen der G. ([2]1925, bearb. von H. Schneickert); R. Saudek, Experimentelle G. (1929); O. Bobertag, Ist die G. zuverlässig? (1929). *B. Legewie.*

Grenzen der Erziehung u. Pädagogik.

[G. = Grenze.]

Unter diesem Sammelnamen werden sehr verschiedene Sachverhalte aus allerlei Gebieten der Erziehungswissenschaft zusammengefaßt.

I. Grenzen der Erziehung: Erziehung ist schlechthin eine Tatsache; ein Vorgang ist entweder wesentlich oder nebenwirkend Erziehung, oder er kann überhaupt nicht unter dem erziehungswissenschaftl. Standpunkte betrachtet werden. Die Rede von den G.n der Erziehung meint aber ganz andere Überlegungen u. Feststellungen, die zwischen *Grisebachs* (s. d.) Lehre von der ethischen Unwirklichkeit des direkten Einflusses eines Menschen auf einen andern, der Unmöglichkeit der Wandlung des Seins eines einzelnen durch einzelne einerseits u. den Untersuchungen über die individuelle Bildsamkeit im Lager der Experimentalpsychologen u. Konstitutionsforscher anderseits liegen. Als wichtigste derartiger G.n, bei denen jeweils sorgfältig zu fragen ist, wer die G. zieht u. was oder wen sie hemmen, wären u. a. zu nennen:

1. Rechtsgrenzen der Erziehung. Diese G.n sind *gesetzte* G.n u. beschränken die bewußten u. unbewußten Zielrichtungen des Erziehens. Die *sittl.* Rechtsgrenze begrenzt die Zielsetzung im Hinblick auf die Forderungen der Sittlichkeit, wie es schon im Wesen der Erziehung als eines Höherziehens liegt. Sie schließt die nur in übertragenem Sinne als Erziehung bezeichneten Fehlformen aus, beispielsweise die Anleitung von Kindern zum Diebstahl, zur Unzucht, die Vorbereitung der Jugend zu gewaltsamem Umsturz, die Ausbildung von Einbrechern in Verbrecherschulen usw. Die *gesellschaftl.* Rechtsgrenze verengert das Gebiet der sittlich erlaubten Zielsetzungen durch die Schranken der räumlich-zeitlich-völkisch bestimmten Sonderziele. So wird die Erziehung als eine ursprüngl. Funktion einer Volksgemeinschaft durch diese auch beschränkt; so hat auch die einzelne Erziehung — von der Möglichkeit zunächst ganz abgesehen — nicht das Recht, ein Kind dieser Volksgemeinschaft zu einem Fremdkörper in derselben zu erziehen. Darüber hinaus beanspruchen auch die sozialen Schichten, die polit. Parteien usw. (teilweise begründet, teilweise angemaßt) die Befugnis, der Erziehung «Rechtsgrenzen» zu setzen, indem sie dieselbe in den Rahmen ihrer Sonderzwecke einzwängen wollen. Derartiges hat *S. Bernfeld* im Auge mit dem Ausdruck von der sozialen G. der Erziehung, die immer unberechtigte Zustandserhaltung der Gesellschaft sei (Sisyphos [1925] 114 126 156). Die Bedenken gegen die gesellschaftl. Rechtsgrenze der Erziehung werden aber hinfällig durch den Hinweis auf die *persönl.* Rechtsgrenze der Erziehung. Selbst bei gegebener Möglichkeit hat die Gesellschaft nicht das Recht, bloße Abgüsse ihrer Form zu prägen, hat der einzelne Erzieher die G.n einzuhalten, die seinem Bestreben, einen Abklatsch seiner selbst oder ein Modell seines Wunschbildes herzustellen, durch die Individualität des Jugendlichen gezogen sind.

P. Ketteler, Über Freiheit u. Selbstbestimmung des Kindes, in: Freiheit ... S. 42; *J. Göttler,* Indiv. als Direktive der Erziehung u. Schranke gegen eine überspannte Uniformität des Erziehungszieles, im: System ... S. 16; *E. Grisebach,* G., S. 29 f. 55 ff.

2. Möglichkeitsgrenzen der Erziehung. Sie werden von der Erziehung *vorgefunden* u. sind tatsächl. u. meist unabänderl. Schranken der Erziehung, begrenzen zumeist aber nur Grad u. Höhe des Erziehungserfolges. Die *menschheitl.* Möglichkeits-G. engt alle Erziehung auf das durch das Wesen des Menschen u. seine Fähigkeiten abgesteckte Gebiet ein u. schließt die erzieherische Produktion eines Übermenschen aus (Lehre von der Gottesebenbildlichkeit, von der Urschuld, Erbsünde usw.). Die *rassische* Möglichkeits-G. — hier gebraucht im Sinne einer Sammelbezeichnung für alle unveränderl. Rassenkonstitutionen (vgl. F. Weidenreich, Rasse u. Körperbau [1927]) — zeigt uns, daß es unmöglich ist, fremdrassige Denk- u. Fühlweise restlos durch Erziehung zu übertragen (Kolonial- u. Missionspädagogik!). Die *individuelle* Mög-

lichkeits-G. beruht in der psychophys. Gesamtkonstitution des einzelnen Menschen (Anlage, Begabung, Konstitution, Vererbung, erbl. Belastung, Charakterfehler u. dgl.). Unter den Titeln «Möglichkeit der Erziehung» oder «Frage der Bildsamkeit» sind diese individuellen Möglichkeits-G.n oft diskutiert worden.

Bekannt ist *Schopenhauers* Lehre von der Unveränderbarkeit des Charakters u. der damit gebotenen Einschränkung der Erziehung auf die Motivbeeinflussung. In neuester Zeit vertritt *A. Adler* mit seinen Anhängern (s. Art. Individualpsychologie) die Ansicht, vorhandene Schwächen (z. B. Organdefekte, Minderwertigkeitsgefühle usw.) könnten überwunden oder in Stärken verwandelt werden (sog. Überkompensation).

J. Göttler, Innere Schranken, in: System ... S. 16; *S. Bernfeld,* G. der Erziehbarkeit, in: Sisyphos ... S. 149 ff.; die ältere Diskussion nebst Literatur bei *P. Barth* S. 18—46 u. *W. Rein* I (1911) 170 ff.; O. Arnold, Schopenhauers päd. Ansichten (1906) 55—71; Schrifttum bei Art. Individualpsychologie.

3. Wirksamkeitsgrenzen der Erziehung. Auch wo die Erziehung berechtigt u. möglich ist oder wäre, findet sie noch G.n in der Unzulänglichkeit alles menschl. Wirkens. Die *Widerstandsgrenze* tritt hervor, wenn unserem erzieherischen Wirken unbeabsichtigt oder absichtlich andere erziehlich wirkende Einflüsse entgegentreten (phys. Schwächung des Kindes durch schlechte wirtschaftl. Verhältnisse, Wohnung, Nahrung, ungünstige seelische Einflüsse der Umwelt, Fehler der Miterzieher, Milieu usw.). Die *Fähigkeitsgrenze* erinnert uns, daß der Erzieher selbst wegen mangelnder Einsicht, fehlender Einfühlungsgabe oder Unzweckmäßigkeit seines Handelns falsche erzieherische Maßnahmen trifft oder gebotene unterläßt. Die *Absichtlichkeitsgrenze* bemerken wir, indem manche früher sicher gehandhabte Erziehungsfunktion durch theoret. Durchleuchtung geschwächt oder gar wirkungslos gemacht wird. Eine ähnl. unbedingte Wirksamkeits-G. tritt zu Tage, wenn der Zögling die Absicht, ihn zu erziehen, durchschaut u. nicht gewillt ist, diese Absicht in selbsterzieherischer Haltung zu bejahen.

II. Grenzen der Erziehungswissenschaft: Als Wissenschaft sind der Pädagogik keine andern G.n gezogen als andern Wissenschaften, nämlich die der menschl. Erkenntnis überhaupt. Dem einzelnen Pädagogiker u. Pädagogen hingegen müssen die G.n bewußt sein, die durch die Eigengesetzlichkeit des Staates, der Wirtschaft, der Kirche usw. einem Schulmeistern auf diesen Gebieten gezogen sind. In method. Hinsicht dürfen die ethischen G.n des päd. Versuchs (Experiments) nie übersehen werden.

Schrifttum: P. Barth, Die Elemente der Erziehungs- u. Unterrichtslehre ([9 u. 10]1923); S. Bernfeld, Sisyphos oder die G.n der Erziehung ([2]1928), vgl. dazu Wyneken im Almanach des Wiener Internat. Psychoanalyt. Verlags für 1927; F. Delekat, Von Sinn u. G.n bewußter Erziehung (1927); J. Göttler, System der Pädagogik ([4]1927); W. E. v. Ketteler, Freiheit, Autorität u. Kirche (Mainz, [4]1862); E. Grisebach, Die G.n des Erziehers u. seine Verantwortung (1924); — Gegenwart (1928), vgl. dazu Reichwein, in: Die Erziehung, Jhrg. 3, H. 10—11 (1928); E. Hoffmann, Die G. der Pädagogik, in: Verstehen u. Bilden, Jhrg. 1, H. 8 (1926); E. Linde, Daimon u. Tyche, eine Untersuchung über Möglichkeit u. G. der Erziehung, in: Päd. Zentralblatt, Jhrg. 7, H. 6 (1927); Th. Litt, Möglichkeiten u. G.n der Pädagogik (1926); W. Rein, Pädagogik in systemat. Darstellung I ([3]1927); P. Schröder, Über Erziehbarkeit, in: Die Erziehung, Jhrg. 4, Tl. 7 (1929); E. Stern, Von den G.n der Erziehung, in: Jahrb. der Erziehungswissenschaft u. Jugendkunde (1927); F. Schneider, Pädagogik u Individualität (1930); W. Schulze-Soelde, Päd. Untersuchungen (1930). *J. Dolch.*

Grenzlanddeutschtum.

I. Der Begriff G. ist erst nach dem Weltkrieg in den polit. Sprachschatz aufgenommen worden. Eindeutig geklärt ist er auch heute noch nicht. Mitunter wird er auf Deutsche innerhalb der deutschen Reichsgrenzen angewendet, fast nur im Zusammenhang einer polit. Gefährdung infolge Zusammenwohnens mit starken polit. aktiven fremden Minderheiten (z. B. bislang Saar, Pfalz, Rheinprovinz, heute noch Schleswig, Deutsch-Oberschlesien, Grenzmark). Oft aber werden unter G. die Deutschstämmigen eines mehr oder weniger breiten Streifens jenseits der Reichsgrenzen verstanden, die also in fremden Staaten leben. Manchmal werden beide deutschen Volksteile rittlings der Grenze zusammen als G. benannt. Im allgem. jedoch hat sich die Bezeichnung G. erhalten für die Bewohner jener Landesteile des geschlossenen, mitteleuropäischen deutschen Sprachgebiets, die infolge der Friedensverträge von Versailles, St-Germain u. Trianon vom Deutschen Reich u. Österreich abgetrennt wurden (Abgetrennte Gebiete). Sie verteilen sich heute auf 11 Staaten.

II. Bestand: *Nordschleswig,* das nach einer Abstimmung 1920 an Dänemark kam (40000 Deutsche), *Eupen-Malmedy-St. Vith* (s. d.), auch Neubelgien genannt, mit dem durch eigenmächtige Annexion auch ein Teil des Kreises *Monschau* an Belgien fiel (50000 Deutsche), *Elsaß-Lothringen* (s. d.) (1910: 1643000 Deutsche), das der Versailler Friedensvertrag bedingungslos an Frankreich gab; beträchtl. Teile der preuß. Provinzen *Ostpreußen, Westpreußen, Pommern, Posen, Niederschlesien* wurden an Polen gegeben (1415000 Deutsche) (u. a. Poln. Korridor), andere wurden mit der Stadt *Danzig* (s. d.) (315000 Deutsche) zu einem selbständigen Freistaat gemacht u. aus dem Reich herausgerissen. *Ostoberschlesien* (264000 Deutsche) wurde nach schwieriger u. in ihren Ergebnissen kaum beachteter Abstimmung ebenfalls Polen einverleibt. Im äußersten Nordosten mußte 1920 auf Grund des Versailler Vertrags das *Memelgebiet* (72000 Deutsche) den «Alliierten u. assoziierten Hauptmächten» abgetreten u. zur freien Verfügung gestellt werden. 1924 wurde es von Litauen gewalt-

sam als «autonomes» Gebiet angegliedert. Das *Hultschiner Ländchen* (s. d.) mußte 1920 ohne Abstimmung zwangsweise von Preußen an die Tschechoslowakei abgetreten werden. Dies sind die vom Deutschen Reich abgetretenen Grenzgebiete. Das Saargebiet, das bis 1935 der Verwaltung des Völkerbunds unterstellt ist, kann nicht zu den abgetretenen Gebieten, wohl aber zum G. im Sinne der ersten eingangs gegebenen Auffassung gerechnet werden.

Das von Österreich abgetretene G. sind die *Sudetendeutschen,* die bei der Aufteilung der Habsburg. Monarchie in Böhmen-Mähren-Schlesien (1921: 2973209), in der Slowakei (1921: 140022) u. in Karpathorußland (1921: 10217) an die Tschechoslowakei kamen u. sich nicht als nationale Minderheit, sondern bewußt als Grenzlanddeutsche betrachten; dazu rechnen auch die durch Friedensvertrag oder eine 1921 unter merkwürdigen Umständen getätigte Volksabstimmung dem neuen Österreich vorenthaltenen zwei Fünftel des sog. Burgenlandes (Ödenburg, Wieselburg u. Eisenburg an Ungarn, Preßburg an die Tschechoslowakei). Auch Kärnten u. Steiermark verloren an Südslawien u. Italien einen Teil der Bevölkerung. Übrig bleibt als schmerzvollstes G. das sog. *Südtirol.*

Zahlenmäßig gesehen, stellt das G. 1919 etwa einen Verlust von 6815000 Deutschen dar, von denen freilich seither einige Hunderttausende wieder ins Reich zurückgewandert sind. Das G. bildet heute also einen Teil des Auslanddeutschtums (s. d.). Die *politisch-rechtl.* Lage des G.s ist sehr verschieden u. stuft sich in alle Grade polit. Abhängigkeit ein; nur die tatsächl. Gleichstellung mit dem Staatsvolk, also die polit. Freiheit fehlt in dieser Stufenleiter. — Der *konfessionellen* Verteilung nach überwiegt im G. der Katholizismus stark in Eupen-Malmedy-St.Vith, Elsaß-Lothringen, Südtirol, Sudetendeutschtum u. Ostoberschlesien; in den übrigen Gebieten herrscht bei weitem der Protestantismus vor. — Die *kulturelle* Lage der Deutschen in diesen Grenzgebieten ist sehr verschieden. Kirchlich wurden die Gebiete natürlich ihren ehemaligen deutschen Bistümern entzogen u. einer Landesdiözese zugeteilt. Ein bes. heftiger Kampf um Erteilung des Rel.-U. in der Muttersprache in Südtirol konnte bis heute (1929) noch nicht beigelegt werden. Die deutschen Bischöfe von Metz u. Straßburg mußten resignieren u. wurden durch französ. ersetzt. Danzig wurde durch Bulle vom 30. XII. 1925 zum exemten Bistum erhoben

III. Das deutsche Schulwesen macht bei den Grenzlanddeutschen ziemlich alle Existenznöte durch: Von der schärfsten Unterdrückung jeder deutschen Schulart, jedes deutschen Unterrichts in Südtirol, über die weniger brutale, aber zielsichere Beseitigung deutschen Schulwesens in Elsaß-Lothringen führt ein Weg bitterer Enttäuschungen u. schweren Ringens der Deutschen um ihr vertraglich gesichertes Recht (Minderheitsschutzvertrag 1919) in den osteuropäischen Randgebieten bis zu den geregelteren, aber keineswegs in jeder Hinsicht gesicherten Minderheitenschulen in Polen u. Dänemark u. der von Litauen kontrollierten kulturellen Autonomie im Memelgebiet sowie der wenigstens verfassungsmäßigen Unabhängigkeit in Danzig.

IV. Seine Pflege: 1. Die Deutschen im abgetretenen Grenzlandgebiet werden gewiß durch ihre Notlage mehr als die in ihren Rechten gesicherteren Binnendeutschen sich des Zusammenhaltes bewußt werden, in Sprache u. Sitte, Lied u. Verein starke Bindemittel untereinander schätzen lernen. Vom Reiche aus aber muß ihnen die Gewißheit kommen, daß sie uns auch weiterhin als Brüder u. Schwestern gelten, u. daß wir wissen, welch große Dienste sie darüberhinaus als deutsche Pioniere u. wertvolle Mittler zu Nachbarvölkern uns leisten, für die wir nicht nur durch treue Gesinnung, sondern auch, wo nötig, durch tätige Hilfe zu danken verpflichtet sind. Wir werden geistige Verbindung halten müssen durch deutsche Vorträge u. Tagungen, durch Vermittlung deutscher Bücher, durch wechselseitige Besuche zur Erörterung gemeinsamer kultureller Aufgaben usw.

Die Verbände der «Heimattreuen» (z. B. Verband heimattreuer Ostpreußen, Oberschlesier usw., Baltenbund, Schleswigholsteinerbund), die im ganzen Reiche die aus den Grenzgebieten ins Binnenland zurückgewanderten Landsleute zu sammeln streben, werden dafür die besten Mahner u. Vermittler sein. Über die Grenze hinüber aber pflegt bereits seit Jahren eine Reihe von Verbänden die besten Beziehungen. Viele von ihnen schlossen sich in dem 1919 gegr. *Deutschen Schutzbund* zusammen, um in enger Gemeinschaft die Aufgaben besser lösen zu können. Jährlich findet in der Pfingstwoche eine Tagung in einem deutschen Grenzgebiet statt. Der Schutzbund steht auf dem Boden eines mitteleuropäisch orientierten Großdeutschtums u. betrachtet das G. kulturpolitisch als eine innerdeutsch wie außerdeutsch gleich brennende Frage. — Stark befaßt sich die akadem. wie die werktätige Jugend mit der Grenzlandarbeit; nationale, pazifist., sozialist., konfessionelle Studentenverbände, Pfadfindergruppen, Jugendvereine, Gesellenvereine u. Arbeitervereine: sie alle haben sich schon lange darauf eingestellt, mit den ihnen geistesverwandten Freunden jenseits der Grenze organisationsmäßig oder freizügig Fühlung aufzunehmen. Zeitweilig werden in größeren Tagungen die brennendsten Fragen erörtert (z. B. 1926 Großdeutsche Tagung in Wien).

2. Es ist selbstverständlich, daß auch in unsern Schulen für die von ihrem Schicksal so schwer Betroffenen die Liebe der Jugend geweckt werden muß. Anknüpfungspunkte bietet der Unterricht in fast allen Fächern. Darüber hinaus aber können Grenzlandsabende, zu denen gelegentlich Gäste von drüben geladen werden sollten, den Gedanken in die weitesten Kreise tragen. Wanderfahrten geschlossener Jugendgruppen sind ein ausgezeichnetes Mittel zur persönl. Fühlungnahme, erfordern aber neben sehr guter Vorbereitung ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl u. polit. Takt bei jedem einzelnen Teilnehmer; im andern Falle schädigen sie das G., die Teilnehmer selbst, ja oft das Reich.

Schrifttum: W. Winkler, Statist. Handbuch des gesamten Deutschtums (1927, das bislang zu-

verlässigste u. umfassendste Werk); M. H. Boehm, Europa irredenta (1923); — Die deutschen Grenzlande (1925); K. C. v. Loesch, Volk unter Völkern (2 Bde., 1925 f.); — Taschenbuch des Grenz- u. Auslanddeutschtums (45 kleine, sorgfältig gearbeitete Monographien); — u. M. H. Boehm, Grenzdeutschland seit Versailles (1930); H. Manthe, Die Pflege des Auslanddeutschtums in den Schulen (1927); A. Pokrandt, Das Grenz- u. Auslanddeutschtum im Unterricht (1928); Th. Grentrup, Die kirchl. Rechtslage der deutschen Minderheiten kath. Konfession in Europa (1928); P. Rühlmann, Das Schulrecht der deutschen Minderheiten in Europa (1926). — Zeitschriften: «Grenzlanddeutsche Rundschau», hrsg. von O. Kayser u. W. Wirths (1924 f.); «Der Auslanddeutsche», hrsg. vom Deutschen Auslandinstitut (1918 f.); «Volk u. Reich», hrsg. von F. Heiß (1925 f.). *R. A. Keller.*

Griechenland
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

A. Geschichtliches: Das Vordringen der Türken gegen das morsche byzantin. Kaiserreich u. die Anziehungskraft der ital. Renaissance veranlaßten die Auswanderung griech. Gelehrter, vernichteten G.s Bildung u. Schulen. Im 15. bis 16. Jahrh. sind Patriarchat u. Klöster Hüter von Sprache u. Religion.

Im 17. Jahrh. geht der Impuls, griech. Bildung zu pflegen, von der griech. Gemeinde in Venedig aus. *Th. Flanginos* gründet das «Flangin. Seminar» (1621—1795). Von hier aus Gründung (1647) u. Erhaltung der Schulen in Jannina u. Athen. Letztere nach der Zerstörung Athens (1687—1754) erneuert. Erstere kann als Mutter aller späteren auf dem ganzen Balkan entstandenen Schulen, die Träger der Freiheitsbewegung werden, gelten. Um die Wende des Jahrh.s unterdrücken die Türken diese Schulen, weil von ihnen revolutionäre Ideen ausgehen. Während des Freiheitskrieges (1821—1829) gründet die provisor. Regierung (Graf Kapodistrias) 22 Volksschulen. Ende 1830 gibt es 109 Volksschulen, 82 Mittelschulen, 1 Waisenhaus für Kinder gefallener Krieger (Ägina), 1 Musterschule, 1 Lehrerseminar (Nauplia) u. 1 Kirchenschule (Poros). Nach der Ermordung Kapodistrias (1831) gehen diese Schulen ein. Der Regierungsantritt Otto I. (1833) führt zur Gründung des 1. griech. Gymnasiums (1834), 1 deutschen Schule in Nauplia u. 1 griech. in München. (Über das Grundgesetz vom 6. II. 1834 s. Roloffs Lexikon der Pädagogik, Bd. 2, Sp. 460—465.) Waren für die Entstehung der Universität (1837) u. der andern Lehranstalten bes. deutsche Einflüsse maßgebend (L. v. Maurer), so verdanken sie ihre Erhaltung meistens reichen Auslandgriechen (J. Domboli 1849) u. 2 Gesellschaften mit dem Sitz in Athen: der «Gesellschaft der Freunde der Bildung» (gegr. 1836) u. dem Verein «Parnassos». Bemerkenswert ist während des letzten Jahrh.s das Bildungswesen unter den Auslandsgriechen. Ihre Schulen übertreffen z. T. die des Inlandes (Konstantinopel, Smyrna, Alexandria). Während der griech. Besetzung der kleinasiat. Küste (1919/22) wurde in Smyrna eine griech. Universität gegründet, die der Ausgang des Krieges vernichtete. 1927 Eröffnung der Universität Saloniki. Seit 1910 sind Sprach- u. Bildungsfrage eng miteinander verknüpft. Bis dahin herrschte die sog. «reine Sprache» mit starker Tendenz zum Altgriechischen. Seit 1911 (Venizelos) Hinwendung zur Volkssprache u. zu allem Volkstümlichen. Diese von Gegnern scharf bekämpften Bestrebungen schaffen den neugriech. Typ.

B. Gegenwart: I. Schulbehörden: Das Unterrichts- u. Kultusministerium gliedert sich in 3 Direktorien. Diesen Direktorien angegliedert sind 6 unabhängige Abt.en. Direktorien (Direktor) u. Abt.en (Sektionschef) unterstehen dem Hauptsekretär des Ministeriums, dessen direkter Vorgesetzter der Minister ist. Volks- u. Mittelschulen, auch Gymnasien, beaufsichtigt der *Zentralbildungsrat* (1911; 9 ordentl., 2 wählbare u. 3 außerordentl. Mitglieder). Die ordentl. Mitglieder werden nach Vorschlag des Zentralbildungsrats vom Minister ernannt, u. zwar immer aus Lehrern der Mittelschulen oder Gymnasien; der Zentralbildungsrat gliedert sich in die Abt. für Volksschul- u. für mittlere Bildung (Mittelsch. u. Gymn.). Seine Aufgabe ist, Gesetzes- u. Verordnungsentwürfe einzubringen, Lehrbücher zu beurteilen. 8jähr. Dienstdauer. Seine ausführenden Organe sind *Inspektoren* für 70 Volksschulbezirke (je 100 Schulen im Durchschnitt). Der Volksschulinspektor ist in den meisten Fällen Volksschullehrer mit 2jähr. Universitätsbildung, seltener Lehrer der mittleren oder höheren Schulen. Zwei *Obervolksschulinspektoren* sind Mitglieder des Zentralbildungsrats. Mittelschulen u. Gymnasien bilden zusammen 12 Bezirke unter je einem *Generalinspektor*, der immer ein ehemaliger Gymnasialdirektor (Philologe) ist. Als *spezielle Inspektoren* fungieren 2 Physiker, 2 Mathematiker u. 2 für Körperbildung; ebenso ist in jeder Generalinspektion ein *Beauftragter für Schulhygiene.*

II. Aufbau des Schulwesens: 1. Über Kindergärten s. Roloff, Lex. d. Päd. II 461.

2. Nach Art. 23, 2 der Verf. ist der Unterricht der Volksschulen obligatorisch u. unentgeltlich (Schüler bezahlen Lehrbücher). Die vollständige Volksschule ist 6jährig. In den neuen Provinzen (Kreta, Makedonien, Epirus, Thrakien u. einigen Inseln) schließt an die 6jähr. Volksschule das 6jährig. Gymnasium an. Den vollständigen Volksschulen sind *Sonntagsschulen* angegliedert, deren Lehrer an einem Sonderkurs eines landwirtschaftl. Seminares teilgenommen haben. Der Besuch ist obligatorisch für alle, die die Volksschule beendet haben (Dauer 1—2 Jahre). Verordnungen (1835, 1855, 1869) schreiben *Bibliotheken* vor. Nach dem Gesetz 12426, Art. 44—48 von 1914 (1918 in Kraft getreten) sind *Schulkassen* gegründet, die Geld für Bibliotheken u. Lehrmittel aufbringen; ihre Verwaltung besteht aus dem Schulleiter u. 4 Mitgliedern der Elternschaft. *Unterrichtsfächer* sind: Religion, Griechisch, Geschichte, Geographie (Heimatkunde), Naturkunde u. -lehre, Mathematik, Zeichnen, Schreiben, Handarbeiten, Gesang, Turnen u. Spiel (Stundenzahl 26—34). Jeder Lehrer unterrichtet 28—30, der Schulleiter 26—28 Wochenstunden. In der Regel herrscht Koedukation.

3. Höhere Schulen: a) *Mittelschulen* (gen. hellenische, 3klassige). Der Abschluß der

4. Volksschulklasse ermöglicht Aufnahme in die 1. Klasse der Mittelschule, der der 6. Volksschulklasse die in die 3. der Mittelschule. Mindestens 3 Lehrer müssen Akademiker sein (2 Philologen u. 1 Mathematiker bzw. Naturwissenschaftler, oder 1 Philologe, 1 Mathematiker u. 1 Theologe). Einer dieser 3 ist der Direktor. *Unterrichtsfächer* sind Religion, Griechisch (alt u. neu), Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte, Geographie, Französisch, Zeichnen, Schönschreiben, Turnen, Gesang, Handarbeiten (36 Wochenstunden, 435 Mittelschulen).

b) Das Unterrichts*ziel* der *Gymnasien* ergibt sich aus Gesetz 1242 § 4. (146 klass. Gymnasien [humanist.], 61 sog. Halbgymnasien u. 13 Realgymnasien.) Über Aufnahme entscheidet der Abschluß in der Mittelschule. Der *Lehrplan* der klass. Gymnasien umfaßt außer den entsprechenden Erweiterungen der Mittelschulfächer: Philosophie (Psychologie u. Logik) u. Latein (35 Wochenstunden). In den Realgymnasien fällt Latein fort (36 Wochenstunden). Die bedeutendste *Mädchenschule* G.s ist das *Arsakeion* in Athen.

4. Fachschulen: a) *Handelsschulen* sind sehr zahlreich, 4klassig u. den Gymnasien gleichgestellt. Die Lehrkräfte sind auf der *Universität* oder der *Handelshochschule* vorbereitet. Aufnahme nach Gymnasialabschluß oder dem einer gleichwertigen Schule. b) Es gibt 9 *Ackerbauschulen*. Nach dem Gesetz vom 19. XI. 1927 können klass. Gymnasien in *Ackerbaugymnasien* umgewandelt werden, was in 2 Fällen geschehen ist. c) 10 *Kirchenschulen*, deren bekannteste die *Rizarionschule* in Athen ist. *Ziel:* Heranbildung von Volksschullehrern u. Priestern. Aufnahme erfolgt nach Beendigung der 3 Klassen der Mittelschule. Die Kirchenschulen sind 5jährig; 4 Klassen entsprechen denen des Gymnasiums. In der 5. sind Hauptunterrichtsgegenstände Religion u. Pädagogik. Nach bestandenen Prüfungen ist der Eintritt in die theol. Fakultät der Universität möglich, aber auch eine Gymnasialergänzungsprüfung. Der Abschluß der Kirchenschulen berechtigt zur Anstellung als Elementarlehrer oder als Priester in Gemeinden unter 1000 Einwohner. In der Rizarionschule besteht eine *Sonderklasse*, die speziell auf den Eintritt in die theol. Fakultät der Universität, eine andere, die für die Laufbahn der höheren Geistlichen nach beendetem Gymnasium vorbereitet. d) An *Militärschulen* seien 3 *Navigationsschulen* genannt. Die *Kriegsschule* Athen (4 Klassen) nimmt Zöglinge nach beendetem Gymnasium auf. Die *Marineakademie* Piräus (4 Klassen) verlangt eine Aufnahmeprüfung nach der 2. Klasse des Gymnasiums. Die letztgenannten Anstalten, auch das Rizarion, stehen im Wesen den Hochschulen nahe.

5. Hochschulen: a) Die *National- u. Kapodistrias-Universität in Athen* (gegründet 1837) hat 5 Fakultäten: Die jurist., theol., med., philos., naturwissenschaftl.-mathem. Außerdem gibt es 1 Institut (6 Semester) für Zahnheilkunde. Außer der med. Fakultät, die 12 Semester verlangt, gelten 8 Semester als Mindestzeit. Jede Fakultät besitzt eigenes Archiv u. eigene Bibliothek. Die Immatrikulation ist außer vom Gymnasialexamen von einer Aufnahmeprüfung abhängig. Die Diplomierten können auf Grund einer Dissertation promovieren. Der med. Fakultät sind 8 Institute u. der naturwissenschaftl.-math. 6 angegliedert. Die Universität besitzt 7 Kliniken, 5 Museen. b) Die *Universität in Saloniki* (eröffnet 1927) ist heute noch durchaus im Werden. Sie entspricht in ihrem projektierten Aufbau (5 Fakultäten) der Universität Athen, deren Fakultäten vorläufig die Professoren der neuen Universität ernennen. Seit 1927 ist die philos. Fakultät mit 3 Abteilungen, der philosoph.-philolog., histor.-archäolog., neuphilolog., tätig. Bemerkenswert ist das *landwirtschaftl. Institut* (6gliederig), das mit einem Versuchsgut ausgestattet ist. c) Das *Polytechnikum* (gegr. 1837, erweitert 1885 u. in allerjüngster Zeit) untersteht dem Verkehrsminister u. besteht aus 4 Abteilungen (Schulen). Verwaltung, Immatrikulation u. Examen wie bei der Universität. Die Immatrikulation erfolgt nach Absolvierung einer 1jähr. Vorschule. Neben diesen 4 Abteilungen, die dem Wesen der Techn. Hochschule entsprechen, besteht eine Schule der schönen Künste (Malerei u. Skulptur). Beide verlangen 8 Semester.

6. Lehrerbildung: a) Die *Volksschullehrerbildung* vollzieht sich in Seminaren, die 1-, 3-, 5- oder 6klassig sind. Das 1klass. Seminar verlangt Abschluß des Gymnasiums, das 2klass. Abschluß der 2. Klasse des Gymnasiums, das 5klass. Abschluß der Mittelschule u. das 6klass. den der 6klass. Volksschule, außerdem Aufnahmeprüfung. Übungsschule ist immer angegliedert. *Lehrplan:* Religion, Philosophie u. Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Neu- u. Altgriechisch, Französisch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaft, Staatsrecht, Landwirtschaft, Werkunterricht, Leseübungen. Die Ausbildung der Volksschullehrerinnen verläuft ähnlich. Es gibt 9 1klass., 3 3klass., 11 vielklass. Seminare (von letzteren 8 für Knaben, 2 für Mädchen, 1 für beide Geschlechter). Von etwa 12000 Volksschullehrkräften sind etwa 4000 Lehrerinnen. Nach 3jähr. Dienstzeit u. erreichtem 30. Lebensjahr kann der Volksschullehrer die Universität besuchen (Philologie u. Pädagogik 4 Semester). Das Examen eröffnet die Laufbahn als Volksschuldirektor, Volksschulinspektor, Mitglied des Zentralbildungsrates. Es gibt gegenwärtig 6 *Gehaltsstufen*, die monatl. von 90 bis 280 Golddrachmen steigen (1 Golddr. = 11 Papierdr.; 17 bis 18 Papierdr. = 1 GM). b) *Ausbildung der*

Lehrer höherer Schulen: Der Gymnasiallehrer muß 5jähr. Tätigkeit an einer Mittelschule oder 3jähr. Tätigkeit an einer Mittelschule u. 2 Jahre besondere päd. Studien nachweisen. *Gehalt:* 2. Klasse 320 Golddr., 1. Klasse 400 Golddr., Direktor 450 Golddr. Ein großer Prozentsatz der Lehrer an höheren Schulen, ein größerer der Hochschullehrer hielt sich studienhalber in Mitteleuropa auf. Den Zurückkehrenden ist in erster Linie zu danken, daß Reformbestrebungen der gegenwärtigen Pädagogik (Forschungsergebnisse der experimentellen Psychologie, Arbeitsschulidee, höhere Wertung von Werkunterricht u. Leibesübungen) in G. fruchtbaren Boden finden.

7. Nur wer das weitverzweigte Privatschulwesen in Betracht zieht, kann zu einem Gesamtbild des griech. Schulwesens kommen. Es hat sich überall da entwickelt, wo die Mängel der staatl. Schulen klar hervortreten. In richtiger Erkenntnis der Zwangslage (Finanzfragen, Klassenüberfüllung) ist ihm viel Spielraum gelassen. Der Staat verlangt, daß Schüler einer Privatschule nach einer sehr eingehenden Aufnahmeprüfung die letzte Klasse des Gymnasiums an einer staatl. Anstalt durchmachen. Über das ganze Land sind französ. Schulen verbreitet (mit bewußter kath. Einstellung), die mit großer Hingebung u. Zielsicherheit geleitet werden. Die staatl. anerkannte Französ. Akademie (Athen) ist eine der bedeutendsten Bildungsanstalten. In jüngerer Zeit sind bes. Engländer u. Amerikaner (Fürsorge für kleinasiat. Flüchtlinge) um Gründung von Schulen nach neuesten Gesichtspunkten bemüht. Die Deutsche Schule (gegr. 1895/96 durch W. Dörpfeld) ist (hauptsächlich dank der Initiative des derzeitigen Leg.-Rats der Deutschen Gesandtschaft A. v. Baligand) 1926 als Gymnasium anerkannt.

III. Allgemeiner Bildungsstand: Das Neugriechentum hat in der kurzen Zeit seiner Eigenstaatlichkeit so erstaunliche Proben seiner Regenerationskraft gegeben, daß sicherlich die Zeit nicht fern ist, in der alle seit einem Jahrh. diesem Volk aufgepfropften abendländ. Begriffe, die seinem Wesen oft ganz widersprachen, absorbiert sind u. der Weg für ein rein *neugriech. Bildungsideal* frei wird. Der Bildungshunger des an Zahl verhältnismäßig kleinen Volkes ist so echt, der Überschuß an Intelligenzen so groß, daß es nur weniger Jahre inner- u. außerpolit. Ruhe bedarf, um eine große Blüte der Kunst u. Wissenschaft hervorzurufen. Es ist nötig, die Arbeit der Griechen im Ausland in Betracht zu ziehen, um ein Werturteil über dieses aufstrebende Volk zu gewinnen. Es erfüllt mit Stolz, den großen Anteil des Deutschtums an dieser Entwicklung zu beobachten.

Schrifttum: Ein abschließendes Werk über die Entwicklung des griech. Schulwesens seit 1922 gibt es z. Z. noch nicht. Zum Historischen s. Roloff, Lexikon der Pädagogik II 460—465. Über deutsches Schulwesen in G. s. F. Schmitt u. O. Boelitz, Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande I (1927) 143—156; Th. Katsanos, Die Bildung der Volksschullehrer in G. (1919); M. Papamawros, Vorschläge zu einer Reform der griech. Schulverfassung (1916); St. M. Bourlotos, Die Entwicklung des griech. Erziehungs-Schulwesens seit der Einnahme Konstantinopels (1916); Demo, Die Bildungsproblematik Neu-G.s, in: Die neue Erziehung, Jhrg. 8, H. 7, S. 502—509. *O. Heineke.*

Griechischer Unterricht.

[g. = griechisch, G. = Griechisch.]

I. Entwicklung: 1. Die *g. Kultur* ist die *Wurzel* der im wesentlichen einheitl. *Kultur* der Völker des *Abendlandes.* Trotzdem hat die g. *Sprache* bei diesen Völkern lange Zeit keinen Eingang gefunden. Die Gepflogenheit der gebildeten Römer *(Scipio, Cäsar, Cicero),* G. zu lernen, kommt mit der Völkerwanderung abhanden; u. obgleich das Evangelium selbst g. geschrieben ist u. z. B. der *hl. Paulus* «die Kraft seiner Sprache, den Schwung seiner Gedanken nicht zum geringsten unmittelbarer hellenist. Bildung dankt», wird die Sprache der christl. Kirche doch das Lateinische; das G.e stirbt im Westen aus. — In Deutschland übernimmt die karoling.-otton. Renaissance die g. Bildung in der aus dieser geborenen röm. Humanitas (edle Menschenbildung): die deutschen Schulen werden Lateinschulen. — Erst der Humanismus des 14. bis 16. Jahrh.s findet sich unmittelbar zu den Griechen zurück, zunächst in Übersetzungen, die byzantin. Griechen nach dem Westen bringen, wie es denn in Italien 1360 (nach dem Zeugnis Petrarcas) nur 8 oder 9, in Deutschland um 1500 (nach Jak. Wimpheling) nur 5 Männer gibt, die das G.e selbst verstehen. Bahnbrecher der g. Sprache in Deutschland sind die Humanisten *Agricola, Reuchlin, Erasmus* u. a.; ihre Losung ist das Wort des Alex. Hegius. Die *erste g. Grammatik* erscheint in Deutschland 1501 (in Erfurt), die erste in Deutschland selbst verfaßte druckt G. Simler. Maßgebend für lange Zeit werden *Melanchthons* zuerst 1518 in Hagenau gedruckte «Institutiones graecae grammaticae».

2. Der eigentl. *Aufschwung des G.en,* sein Emporwachsen über das Lateinische, wird im 18. Jahrh. angebahnt u. gefördert durch die Philologen *Gesner* u. *Heyne* (Göttingen), *G. Hermann* (Leipzig), *F. A. Wolf* u. *Aug. Böckh* (Berlin); er kommt zum vollen Durchbruch in dem von den großen Klassikern getragenen Neuhumanismus, der im Griechentum ein Menschheitsideal von normativer Vollkommenheit sieht, das alle Zeiten nachahmen müssen, u. führt 1812 in Preußen, dem die andern deutschen Staaten schnell folgen, zur Begründung des humanist. Gymnasiums durch *W. v. Humboldt.* a) In seinem ältesten Stundenplane (Süvern) hat das G.e 50 Wochenstunden in 8 Jahren (Beginn in Quarta, 3 Jahre Prima). Aber dabei bleibt es nicht. Der Plan von 1837 (Joh. Schulze) sieht bei 7 Jahren (2jähr. Prima) nur noch 42 Stunden vor (dagegen tritt das Latein mit 86 Stunden wieder in den Vordergrund). Die erste Reform des Ministers v. Goßler (die der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Geschichte, Erdkunde u. dem Französ. entgegenkommt) opfert 1882 2 weitere g. (u. 9 latein.) Stunden, u. die der Schulkonferenz von

1890 folgende große Reform, die die Gleichberechtigung der Realanstalten bringt, setzt das G.e auf 36 Stunden herab (das Latein verliert abermals 15 Stunden). — b) Was den *Unterrichtsbetrieb* angeht, so erlebt das Gymnasium zunächst eine Zeit der Blüte. Aber bald schleicht sich ein Grundfehler ein: man treibt mit den Schülern Philologie u. gleitet dabei mehr oder weniger ins rein Grammatische ab. Trotzdem hat das alte Gymnasium sich bewährt, wie eine Schule sich nur bewähren kann.

3. Die Bestrebungen auf Vereinheitlichung des höheren Schulwesens (Einheitsschule) u. die Befürchtung, das alte Gymnasium könne «sich gegenüber der Macht der Tatsachen als unhaltbar erweisen», führte 1892 zur Begründung des *Reformgymnasiums*, in dem das Lateinische in U III, das G.e (32 Wochenstunden) in U II beginnt. Das Preuß. Unterrichtsministerium hat 1924 (ohne doch in der Folge konsequent dabei zu bleiben) auf diese Schulform «auf Grund langjähriger Erfahrungen» im allgemeinen wieder verzichtet, während sie in Sachsen bevorzugt ist.

4. Seitdem die Abiturienten *nichtgymnasialer Anstalten* Zutritt zur Universität erhalten haben, hat es sich als notwendig erwiesen, auf diesen Schulen (wahlfreien) *g. Zusatzunterricht* einzurichten, der (wie auch das Lateinische auf den Oberrealschulen) abseits vom eigenen Bildungsziel dieser Schulen steht u. nur «für die Berufsvorbereitung von Schülern Bedeutung hat, die den Zutritt zu höheren Studien erstreben». Die einschlägigen Preuß. Ministerialerlasse im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung 1903, 195; 1914, 374; 1917, 288 u. 662.

II. Humanismus u. griech. Unterricht auf dem Gymnasium der Gegenwart: Die Preußische Schulreform von 1924 betont die «klare Herausarbeitung bestimmter Bildungsziele für die einzelnen Schulformen», die sich aus deren charakterist. Fächern ergeben. Diese sind für das Gymnasium das Lateinische u. G.e. Sie stellen ihm die «festumrissene Bildungsaufgabe», der die andern Fächer sich organisch einordnen sollen. Das G.e hat dabei heute die Führung; es ist das «Herzstück» des Gymnasiums, u. ein neu orientierter, sog. «erneuerter Humanismus» weist ihm neue Wege.

1. Humanismus ist nicht gleichbedeutend mit Altertumswissenschaft oder klass. Philologie. Diese ist Wissenschaft (in Forschung u. Lehre), jener ist *Bildungsprinzip*, das Bildungsprinzip nämlich, das, aus der Erkenntnis heraus, daß die Griechen Erzieher κατ' ἐξοχήν, daß sie «*das* Bildungsvolk der Menschheit» waren, das Griechenerlebnis zur Basis u. Richtschnur nimmt. Daraus ergibt sich ein Doppeltes: a) Der g. Unterricht hat nicht nur Bedeutung für die relativ wenigen jungen Menschen, die sich geisteswissenschaftl. Studien widmen wollen (insbes. klass. Philologen u. Theologen), sondern er darf u. muß darüber hinaus den Anspruch erheben, ein vollgültiges, u. zwar seiner Art nach klass. Mittel der Jugendbildung überhaupt zu sein. — b) Dieser Unterricht darf grundsätzlich weder auf (mehr oder minder materielle) Kulturkunde eingestellt sein, die an u. für sich interessant sein kann, aber des ureigentl. Bildungswertes enträt, noch darf er sich in leeren «Durchblicken» in Form von Kostproben («Pröbchenliteratur») verlieren, vielmehr muß er eben das erzieherische Ethos, das die Griechen kennzeichnet, selbst für die moderne Jugendbildung fruchtbar machen; d. h., seine «Wesensaufgabe» besteht im Nacherleben der «schaffenden Geister» des Griechenvolks u. in der Ausschöpfung ihrer «repräsentativen Werke».

2. Der Humanismus als solcher ist *anthropozentrisch* eingestellt: auf Grund der «Autonomie des menschl. Geistes» erstrebt er «reine Menschenbildung», d. h. die Bildung des Menschen zum Menschen durch den Menschen. Eine hetero- oder theozentr. Orientierung lehnen daher die strengen Humanisten ab: ein «im systemat. Sinne *christl. Humanismus*» erscheint ihnen nicht möglich, u. nur eine Symbiose (Lebensgemeinschaft) zwischen Humanismus u. Religion lassen sie gelten. Diese Auffassung bedarf vom christl.-kath. Standpunkt aus der Korrektur. Die Autonomie des menschl. Geistes findet ihre Grenze am Lehramt der von Christus gestifteten Kirche. Und dennoch führt zu ihm vom Griechentum aus eine Brücke von einwandfreier Tragfestigkeit. — a) «Den Griechen ist», wie *U. v. Wilamowitz* es einmal formuliert hat, «das Menschliche das Sterbliche: darum weisen sie dem Menschen den Weg nicht zum Menschen, sondern zu Gott.» Mit andern Worten: die Griechen orientieren sich an der ewigen, göttl. Wahrheit, u. dabei haben sie tatsächlich das Evangelium Jesu Christi weithin vorgeschaut. In Christus aber, der das kirchl. Lehramt begründet hat, hat sich Gott selbst geoffenbart; u. so ergibt sich, daß Griechentum u. Christentum keineswegs 2 sich ausschließende Größen sein können; vielmehr ist auch das Griechentum eine geschichtl. Menschheitserscheinung, die als solche von Gott in seiner Vorsehung gewollt ist; deutlicher gesagt: nur von Gott als dem ewigen Lenker der Menschheitsgeschicke selbst kann die Griechenseele jenes Instrument erhalten haben, mit dem sie der abendländ. Kulturmenschheit gedient hat, d. h. es muß im Weltenplane Gottes selbst gelegen haben, daß das g. Volk zu einer so überaus hervorragenden Rolle im Kulturgeschehen der Menschheit berufen war. — b) Nach christl. Auffassung ist der Mensch ein Wesen, das seinem letzten Sinne nach «Gottverhaftetsein» bedeutet. Darum stößt man über «den Menschen» naturgemäß immer auf das Göttliche. Beim g. Menschen aber ist das Gottverhaftetsein im besondern Maße zum Ausdruck gekommen, u. so findet sein Denken Gott u. Gottes Wahrheit immer aufs neue. So ergibt sowohl die historische wie die metaphys. Betrachtung, daß über die

Symbiose von Griechentum u. Christentum hinaus eine wirkliche, einwandfreie Synthese, eine zwanglose Verbindung, ein organ. Verwachsensein beider nicht nur möglich, sondern unmittelbar gegeben ist. Der anthropozentr., g. empfundene Humanismus wächst sich zum theozentrisch-christl. Humanismus aus u. gewinnt ein Bildungsprinzip, das im Griechenerlebnis, durch es hindurch u. über es hinaus, die ewige Wahrheit Gottes erkennt, die die Griechen in ihrer Vorschau, hier vollkommener, dort weniger vollkommen, erkannt, die in absoluter Vollkommenheit Christus, der Gott-Mensch, gelebt u. gelehrt, u. die die kath. Kirche seitdem in voller Reinheit verkündet.

III. Die Stellung der Sprache: 1. Die Frage, ob zur Hebung der im G.en ruhenden Bildungsschätze die Erlernung der Sprache nötig sei, ist unbedingt zu bejahen. Daß tiefer u. darum nachhaltiger erfaßt wird, was man sich mit gesunder Bemühung erarbeiten muß, als was man leichthin erliest, dürfte im allgemeinen kaum zu bestreiten sein. Der Wert einer *Übersetzung* ist immer relativ; sie «setzt mit Naturnotwendigkeit das Abgeleitete an die Stelle des Primären, das Künstliche an die Stelle der Kunst», u. immer trägt sie den Stempel ihrer Zeit u. ihres Urhebers an sich, der sich in seiner Eigenart, er mag wollen oder nicht, nicht auszuschalten vermag u. darum (mehr oder minder) störend zwischen Autor u. Leser steht; u. wie denn 2 oder mehr Übersetzungen eines u. desselben Schriftwerkes unter sich niemals übereinstimmen, so sind sie auch niemals getreue Wiedergaben des Originals. Vollends die Werke der Griechen aber stehen u. fallen mit der Sprache, in der sie geschrieben sind, aus dem einfachen Grunde, weil «nie in der ganzen europäischen Literatur, von der latein. bis auf den heutigen Tag, es wieder ein so beispielloses Verklammertsein von Form u. Gehalt, Geist u. Gestalt gegeben hat», weil jedes g. Werk «nur in der bes. Atmosphäre seines Stils lebt u. leibt, der darum völlig unübertragbar, völlig unwiederholbar ist».

2. Aber nicht nur um der *Literatur* willen ist die Sprache zu lernen; denn weit davon entfernt, nur «die äußere Bekleidung eines Gedankens» zu sein, stellt sie vielmehr den lebendigen Ausdruck der *Seele des Volkes* selbst dar, deren feinste Schwingungen in ihr immer aufs neue pulsen u. fühlbar werden; u. da denn das Griechenvolk eine schöne Seele gehabt hat, in die sich zu versenken Gewinn bringen kann, so ist klar, daß, wer einen wirkl. Hauch g. Geistes verspüren will, der Sprache nicht entraten kann. Vgl. O. Regenbogen, Original oder Übersetzung? in: Das Gymn., hrsg. v. O. Morgenstern (1926) 57.

IV. Der griechische Unterricht auf dem neuen Gymnasium: 1. Die *preuß.* Richtlinien — die leider ohne genügende Diskussion vom Unterrichtsministerium 1925 ([6 u. 7]1927) (vgl. W. Kranz, Die neuen Richtlinien für den lat. u. g. Unterricht am Gymnasium, 1926) erlassen worden sind — haben nach ihrem Erscheinen mancherlei Kritik erfahren. Sicher ist, daß sie die ausgesprochen kulturhistorist. Einstellung der Denkschrift von 1924 bereits wesentlich gemildert haben. Der Lehrplan, den der Deutsche Altphil.-Verb. 1930 herausgebracht hat, legt im Sinne des «erneuerten Humanismus» das entscheidende Gewicht auf das «Werk», in dem der altsprachl., insbes. der g. Unterricht «seine letzte erzieherische Rechtfertigung findet». Im allgemeinen ist die Lehrerschaft der Gymnasien allerwärts redlich bemüht, den Unterricht der neuen Zeit anzupassen.

2. a) In der Sprachlehre soll nach den Richtlinien die «tote» Sprache als etwas Lebendiges erfaßt werden; durch ständige Vergleichung mit andern Sprachen, vor allem mit der Muttersprache, ist für diese ein tieferes Verständnis zu erschließen. Histor. Sprachwissenschaft u. psycholog. Sprachbetrachtung (diese namentlich in der Satzlehre) sollen den Unterricht befruchten. Da die Erkenntnis von Zusammenhängen wichtiger ist als die schemat. Aneignung von Einzelheiten, geht der Unterricht vom Satz aus. Trotzdem bleibt die Weisheit des τὰ κάτωθεν ἰσχυρότατ' εἶναι δεῖ («ohne feste Grundlage geht es nicht») natürlich unbestritten (fester Vokabelschatz; «Pauken» bei der Aneignung der Elemente). Aber «die natürl. Spannung zwischen dem Erwerb sichern Wissens, ohne das höhere geistige Tätigkeit nicht möglich ist, u. dem Erwerb der Fähigkeit selbständigen Arbeitens, ohne die bloßes Wissen unfruchtbar bleibt, zu überbrücken, ist die ernste u. große Aufgabe» zumal des g. «Arbeitsunterrichts». Im übrigen wird «der Ausgang beim G.en von vornherein mehr von der Fremdsprache genommen». Denn daß «der Schüler eine deutsche Verbalform flink ins G.e übersetzen kann, ist weniger wertvoll, als daß er einem g. Verb sofort seine temporale u. modale Bestimmung durch die Flexion ansieht u. seine Bedeutungssphäre erkennt» (Weynand). Darum ist die auf der Mittelstufe noch zu übende Übersetzung ins G.e, die immer nur gutes, nicht «Übersetzungsdeutsch» vorlegen darf, nur Mittel zum Zweck. — An modernen g. *Unterrichtswerken*, die übrigens alle noch mehr oder weniger der Überarbeitung bedürfen, seien genannt:

Ars Graeca (Paderborn, Schöningh); Gymnasion (Frankfurt a. M., Diesterweg); Herwig (Bielefeld, Velhagen & Klasing); Kaegi-Bruhn (Berlin, Weidmann; eine weniger radikale Umgestaltung des alten Kaegischen Übungsbuches durch Pilch steht bevor); Palaistra (Leipzig, Teubner); Schola Graeca (Münster u. Breslau, Aschendorff u. Trewendt & Granier); Tiro Graecus (Leipzig, Quelle & Meyer). Vgl. O. Hoffmann, Die Ziele des latein. u. g. Sprachunterrichts, in: Das Gymnasium 34. Zum «Arbeitsunterricht» im g. U. W. Hartke im Handb.

des Arb.-Unt. für höhere Schulen, hrsg. von Fr. A. Jungbluth, H. 6 (1925), u. Monatsschr. für höhere Schulen, Jhrg. 27 (1928) 280; A. Bork bei Jahnke u. Behrend, Handb für höh. Schulen (o. J.); E. Bruhn, Altsprachl. U. (1930); M. Krüger, Methodik des altsprachl. U.s (in Vorb.).

b) Die Lektüre soll auf der Oberstufe kein zusammenhangloses Quodlibet vorlegen, sondern tragende Gedanken auswerten (z. B. die Entwicklung der g. Staatsidee); Homer, die Tragödie, Platon, Thukydides stehen im Mittelpunkt.

Ausgaben für die Hand des Schülers stellen die Schulbuchverlage zur Verfügung. Sie ersetzen die früheren kommentierten «Schulausgaben», die, meist viel zu philologisch gehalten, den Weg zum Schüler nur selten gefunden haben, wiewohl sie dem Lehrer z. T. noch heute gute Dienste leisten können. Vgl. K. Kappus, Richtlinien u. Ideen für die Auswahl der g. u. latein. Lektüre, in: Das Gymnasium 45; W. Kranz, Die neuen Richtlinien 116.

3. Die Frage nach einer Sonderbehandlung *christl. (kath.) Literatur- u. Bildungsguts* im G.en hat *P. Becker* (bei F. Schneider, Kath. Kulturgut als Bildungsstoff, 1925) vortrefflich behandelt. Angesichts der Tatsache, daß das Denken der Griechen selbst unmittelbar zum Christentum führt, ist es nicht nötig u. aus mancherlei Gründen auch nicht ratsam, die Kirchenschriftsteller an die Stelle der urschaffenden Griechen zu setzen. Es genügt, daß der kath. Lehrer das Christl. bei diesen (aber ohne «langes Moralisieren») herausarbeiten läßt. Im übrigen bleibt es selbstverständlich unbenommen, bei Gelegenheit (in den freien Arbeitsgemeinschaften, die der Stundenplan vorsieht!) die Kirchenväter (Justinus Martyr, Klemens von Alexandrien, Basileios d. Gr., Gregor von Nyssa u. a.) in Auszügen zu lesen. Verwendbar: Florilegium Graecum in der Bibliotheca Teubneriana. U. v. Wilamowitz, G.es Lesebuch II (Berlin, Weidmann) u. die betr. Bände in Aschendorffs Klassiker-Ausgaben.

V. Klassenpensen: 1. Humanist. Gymnasium. a) *Sprachlehre.* Ihre systemat. Behandlung, bei der die Aneignung festen Wissens nach wie vor oberstes Gesetz ist, erstreckt sich über die Klassen U III—O II. In U III sollen die regelmäßige Formenlehre des att. Dialekts bis zum Verbum liquidum, in O III die sog. Verba auf -μι u. die unregelmäßigen Verba, dann im Zusammenhang die Präpositionen u. Partikeln behandelt werden. Von vornherein werden aber die Formen heute nicht mehr lediglich als solche gelernt, sondern gleichzeitig, soweit möglich, auch auf ihre Funktionen im Satz hin beobachtet. Die von den preuß. Richtlinien für diese Klassen angeregten Sprechübungen dürften kaum nennenswerten Boden gefunden haben. Auch der Verzicht auf die Schreibung der Akzente u. des spiritus lenis wird weithin abgelehnt. — U II bringt, neben gründl. Wiederholung der gesamten Formenlehre, die systemat. Behandlung der Satzlehre, u. gelegentlich sind (im Anschluß an Homer oder Herodot) sprachgeschichtl. Beobachtungen vorgesehen. Allerwärts soll die Sprachlehre Vergleiche anstellen zwischen den Ausdrucksweisen der g., der deutschen u. der andern dem Schüler bekannten Fremdsprachen. — b) Die *schriftl. Arbeiten* dienen zunächst als Übersetzungen in die fremde Sprache der Prüfung u. Befestigung des gewonnenen Wissens; allmählich aber (in Preußen schon von O III ab) stellen sie sich auf Übersetzungen ins Deutsche um; bei diesen gilt es, den g. Text in eine entsprechende deutsche Form umzuarbeiten, die aber (entweder in sich selbst oder durch beigegebene Erklärungen) dartun muß, daß das Original im ganzen wie im einzelnen scharf u. richtig erfaßt ist. Die vom Lehrer zu beurteilenden Klassenarbeiten folgen sich in einem Abstande von etwa 4 Wochen; daneben gehen in den Jahren des systemat. Sprachunterrichts laufend kurze, zu Hause oder in der Klasse anzufertigende schriftl. Übungen.

c) *Lektüre.* Der von den preuß. Richtlinien als «beste Einführung in die Sprache» empfohlene, möglichst frühzeitige Beginn der Lektüre von Xenophons Anabasis wird zumeist doch wohl an den Beginn der O III verlegt; der Anfang des G.n «gleich mit Xenophon» dürfte wenig, der mit Homer kaum irgendwo beliebt sein. — Für O III behauptet Xenophon (mit der Anabasis) trotz mancher Einwendungen, die wenig stichhaltig erscheinen, im allgemeinen unangefochten das Feld, u. das ist gut: auf keinen Fall sollten seine persönl. Kriegserlebnisse etwa durch die ganz ungeschichtl. Schilderung der messen. Kriege des Pausanias oder durch «Pröbchenliteratur» an Hand eines Lesebuchs ersetzt werden. Dagegen können äsop. Fabeln u. der eine oder andere mathemat. Satz aus Euklid zur Abwechslung herangezogen werden. — Für U II zu empfehlen: Homers Odyssee (Auswahl aus dem 1. Teil); gegebenenfalls Herodot (die heute gemäß den preuß. Richtlinien bevorzugte Lektüre der beiden ersten Bücher verkennt, daß Herodot nicht in erster Linie der «Novellist», sondern der Herold des Heroismus des großen g. Freiheitskampfes ist). — Für O II: Homers Odyssee (Auswahl aus dem 2. Teil); Platons Apologie (u. gegebenenfalls Kriton); Herodot (besser als in U II); eine Biographie Plutarchs oder eine Rede des Lysias; gegebenenfalls eine Auswahl aus g. Lyrikern. — Für I: vor allem: Homers Ilias (Auswahl); 2 oder 3 g. Tragödien (geeignet Aischylos' Perser, Prometheus, Orestie [zum mindesten in Übersetzung]; Sophokles' König Ödipus, Antigone, Philoktet, Aias, Elektra; Euripides' Herakles, Hippolytos, Medea, Alkestis, Bakchen); Platon (Gorgias, Phaidon, Auswahl aus Staat, Menon, Protagoras, Symposion u. a.); Thukydides (Leichenrede u. Charakteristik des Perikles, II 34 ff.; 65, nicht zu entbehren). Gegebenenfalls eine Staatsrede des Demosthenes. — Im Mittelpunkt der Lektüre steht nach der Auffassung des erneuerten Humanismus das Werk, bei dem Inhalt u. Form nicht zu trennen sind.

Was den durch die preuß. Schulreform stark hervorgehobenen Gedanken der «Konzentration» mit andern Fächern betrifft, so muß vor

äußerer, mehr oder weniger kulturhistorist. Betrachtungsweise gewarnt werden: die Beobachtung der Wirkung der Griechen auf andere Völker u. Zeiten hat im allgemeinen weniger bildende Kraft als die Erkenntnis der überzeitl. Werte, die sie gewonnen, selbst u. die Auseinandersetzung unseres eigenen Denkens mit ihnen.

2. Reformgymnasium. Das Bildungs- u. Unterrichtsziel ist von dem des alten Gymnasiums nicht verschieden. Dem späteren Beginn des G.en (U II) steht auf allen Klassen eine verstärkte Stundenzahl gegenüber. Dementsprechend verschieben sich die Klassenpensen.

VI. Gefahren u. deren Abwehr: Daß das Gymnasium, d. h. der g. Unterricht, heute, zumal in Preußen, mehr denn je in Gefahr ist, aus dem deutschen Bildungswesen verbannt zu werden, ist nicht zu bestreiten.

Zwar will die preuß. Unterrichtsverwaltung «die Gymnasien in ihrer Einheit u. Ganzheit erhalten» (Denkschrift), u. auch der derzeitige Preuß. Kultusminister hat sich wiederholt mit warmen Worten für ihre Beibehaltung eingesetzt. Allein auch ein Minister u. eine Unterrichtsverwaltung sind in Zeiten wirtschaftl. Not abhängig vom «Zuge der Zeit». Der g. Unterricht «ruht nicht, wie die übrigen Fächer, auf dem sichern Boden materieller Lebensbedürfnisse, die schlecht oder recht befriedigt werden müssen»; die schwerste Gefahr für ihn ist der Nützlichkeitsstandpunkt so vieler Eltern, die in Verkennung der wahren Aufgabe der Jugendbildung (die den Menschen zum Menschen als solchem, nicht zum Berufsmenschen erziehen soll) ihre Kinder vom Gymnasium u. vom g. U. fernhalten.

Tatsache ist, daß das Gymnasium u. das G.e auch den techn. u. wirtschaftl. Berufen ebenso tüchtige Menschen zuführt wie die andern Schulen, u. Tatsache ist überdies, daß «das g. Volk für uns ein geradezu unersetzl. Anschauungsmittel ist, bei dessen Betrachtung wir uns selbst erst verstehen u. begreifen lernen» (P. Becker a. a. O. 89), u. darum wird der kath. Volksteil sich das g. Gymnasium bestimmt nicht nehmen lassen (vgl. die Ansprache des Kardinals Bertram in Gleiwitz 1928; abgedr. in den Mitteilungen des Dt. Altphil.-Verbandes 1928, 27). — Vgl. auch die Art. Fremdsprachl. Unterricht, Gymnasium.

Schrifttum: F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts (2 Bde., [3]1919/20); — sowie C. Rethwisch u. U. v. Wilamowitz-Moellendorff bei W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen (1902); W. Jaeger, Humanismus u. Jugendbildung (1921); — Der Humanismus als Tradition u. Erlebnis, in: Vom Altertum zur Gegenwart ([2]1921); — Antike u. Humanismus, in: Das Gymnasium, hrsg. von O. Morgenstern (1926, ebd. u. a. die Beiträge von O. Hoffmann, W. Kranz, O. Regenbogen; vgl. M. Krüger, in: Gnomon 1927, 599); — Platons Stellung im Aufbau der g. Bildung, in: Die Antike (1928); A. Rehm, Die Antike u. die deutsche Gegenwart (1923); E. Spranger, Die Antike u. der deutsche Geist, in: Bayr. Blätter für das Gymnas.-Schulwesen (1925) 193; H. Weinstock, Antike Bildungsideale (1925); — Die innere Krisis des Gymnasiums, in: Dt. Phil.-Bl. (1928) 467 (mit anschließender Diskussion); W. Kranz, Die neuen Richtlinien für den latein.-g. Unterricht am Gymnasium (1926, in den Anmerkungen reiche Literaturangaben); R. Meister, Das Bildungsziel des altsprachl. Unterrichts, in den Mitteilungen des Dt. Altphilolog.-Verb. (1927) 65; K. Prümm, Das menschl. Bildungsideal im antik. Christentum, in: Stimmen der Zeit (1929) 449; M. Pohlenz, Staatsbürgerl. Erziehung im g. Unterricht (1926); Schönbrunn, Zusammenarbeit von G. u. Deutsch in Prima, in: Lehrproben u. Lehrgänge (1927) 121; H. Zimmermann, Grundsätzl. zu einer g. Schulgrammatik, in: Monatsschr. für höh. Schulen, Jhrg. 26 (1927) 451; F. Gruhl, Beiträge zur Vergleichung des formalen Bildungswertes des Lateinischen u. des G.en (Leipzig, Phil. Diss. 1923). *O. Viedebantt.*

Grisebach, Eberhard.

Der Verfechter einer *krit. Pädagogik*, geb. am 27. II. 1880 zu Hannover, war zuerst Architekt, dann Schüler *Euckens*, wurde stark von *Kierkegaard* u. der mod. evang. Theologie beeinflußt, 1913 Privatdozent, 1922 a. o. Professor in Jena. Gemeinsam mit *Kierkegaard* ist ihm u. a. die ethische Hochschätzung des Augenblicks, mit Hermann *Herrigel* u. mit der Offenbarungs- u. dialekt. Theologie, der er längere Zeit nahestand, die Front gegen den Idealismus (*Stephan* S. 64—68); es unterscheidet ihn von jeder systemat. Philosophie u. den genannten Angrenzern die Ablehnung aller dogmat. Grundentscheidungen, die eine vorweggenommene Bezogenheit zu einem Absoluten behaupten.

G. trennt die Welt der Gegenwart, der Erfahrung, der Wirklichkeit, der Verantwortung scharf von einer Welt der Vergangenheit, der Erinnerung, der Verantwortungslosigkeit oder bloßen Selbstverantwortung. Diese Innen- oder Traumwelt ist das Reich des Staates als Rechts- u. der Kirche als Heilsanstalt, der Kunst mit Einschluß der Musik, der Natur- u. Geisteswissenschaften. Jene äußere Welt des wirkl. Geschehens umfaßt menschl. Enttäuschungen, Schrecken, Nöte u. Leiden. Die Wissenschaft hat auf diese keinen Einfluß; sie bewegt sich nur in der erinnerten Welt; nur von Totem läßt sich etwas wissen. Keine Wissenschaft, auch nicht die Ethik, kann dem Menschen sagen, was er jetzt u. hier tun soll.

Bes. schädlich wurde die Verbindung mit dem Historismus u. Humanismus der Erziehung. Die Schule wurde zum Horte der Dogmatiken auf allen Gebieten; der Wahn von der Macht der Wissenschaft u. der Lehre führte dazu, daß alle die Umwandlung der andern auf Grund ihrer Lehre betreiben wollen; es herrscht allgem. Erziehungssucht u. allgem. Anarchie.

Statt wirklich zu handeln, erschöpft sich die Zeit in päd. Schrifttum, in Kongressen, Programmen u. Bildungsplänen. Die Blüte der Pädagogik ist ein Sturmzeichen vor dem Untergang; der Erfolg der Pädagogik ist die Dekadenz.

Ein Gerede, wie Erziehung gemacht werden soll, ist nicht nötig; Erziehung fällt zusammen mit dem Geschehen überhaupt u. vollzieht sich, wo Mensch u. Mensch sich gegenüberstehen u. widersprechen. Die Schule hat die Kinder in techn. Hinsicht brauchbar zu machen; mehr kann sie als Schule ihrem Wesen nach nicht leisten. Die sog. Erziehungsschule ist eine Phantasie; denn keine Lehre kann erziehen. Trotzdem gibt es Erziehung in der Schule, insofern auch sie ein Glied des Lebens ist u. eine Stätte der Auseinandersetzung zwischen Menschen. Eine päd. Psychologie, die darauf ausgeht, diesen Kampf zwischen Lehrer u. Schüler, älterer u. jüngerer Generation durch ihre techn. Anweisungen zugunsten des Lehrers zu entscheiden, vertreibt den letzten Rest wirkl. Erziehung aus der Schule.

G. hat mit scharfem Blick Schäden u. Bruchstellen unseres Schul- u. Erziehungswesens gefunden u. mit Geschick die leeren Phrasen der «Veranstalter neuer Kulturschauspiele» aufgedeckt. Das Studium seiner Werke ist für den Theoretiker wie Praktiker lohnend. Er hat uns auf die Grenzen aller Erziehung u. bes. der planmäßigen Erziehungskunst hingewiesen. Abgesehen von philos. Stellungnahmen (vgl. bes. Litt, S. 116 f.) dürfte jedoch seine Ablehnung jeder erziehenden Wirkung der Lehre zu weit gehen. Wenn er auch mit Recht auf das Wesen der Schule als einer Unterrichtsanstalt verweist, so ist doch mit *E. Husserl* daran festzuhalten, daß wissenschaftl. begründete Entscheidungen «dem Leben habituelle Normen als Willensrichtungen einprägen können» (Logik 1929, S. 5).

Werke G.s: Probleme der wirkl. Bildung (1923); Die Grenzen des Erziehers u. seine Verantwortung (1924); Gegenwart (1928, das Hauptwerk auch in päd. Hinsicht); Die Grundentscheidung des existentiellen Denkens u. ihre Kritik, in: Kreatur, H. 3, S. 263—277 (1929), u. a.

Schrifttum: G. Reichwein, Krit. oder skept. Pädagogik, in: Erziehung, 2. Jhrg. (1926/27), S. 177 ff.; — Gegenwart als Grenze der Pädagogik, ebd., 3. Jhrg. (1927/28), S. 599 ff.; J. Cohn, Recht u. Sinn eines allgemeingültigen Erziehungszieles, ebd. S. 22 ff.; Die evang. Theologie, hrsg. von H. Stephan, 4. Teil (1928); Th. Litt, Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung (1928); J. Dolch im 19. Jahrbuch des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft (1929); H. Hegenwald, Über die gegenwärt. Lage u. die Kernfrage der Pädagogik, in: Grundwissenschaft VII (1926) 36; O. Piper, Das Problem der eth. Wirklichkeit, eine Auseinandersetzung mit E. G., in Ztschr. für Theologie u. Kirche H. 3 (1926).

J. Dolch.

Großbritannien
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

[G. = Großbritannien, E. = England, Sch. = Schottland, I. = Irland.]

I. Allgemeines: Das Schulwesen G.s ist infolge seiner geschichtl. Entwicklung (s. Roloffs Lex. der Päd. II 498) in vielen Punkten wesensverschieden von dem Deutschlands u. weicht innerhalb der einzelnen Territorien (E., I., Sch.) oft wesentlich voneinander ab. Vergleiche sind deshalb schwer. Verallgemeinerungen sind selbst bei den einzelnen Schularten zu vermeiden.

1. Engl. Anschauung gemäß hat «der Staat die Volksbildung eher zu fördern u. zu unterstützen, als sie direkt zu organisieren». Die Schule genießt die größte Freiheit. Das staatl. Organ für die Volksbildung (die Hochschulen sind autonom), der *Board of Education,* unterhält unmittelbar keine Schulen. Lokale Selbstverwaltungen unterhalten u. verwalten elementare u. höhere Schulen. Sie haben das Recht, Steuer zu erheben, u. üben unmittelbar die Aufsicht über die Schulen ihres Bezirks aus. Im *Code of Regulations for Public Elementary Schools* sind die vom Staate an die Schulen gestellten Anforderungen (Minimum der Jahresdauer, konfessionelle Freiheit, Bestehen eines ordnungsmäßigen Kuratoriums usw.) zusammengefaßt. Auch bezüglich des Lehrplans u. der Unterrichtsprogramme bestehen nur allgem. Richtlinien. Die angestrebten Forderungen erreicht der Staat dadurch, daß er seine Unterstützung u. Zuschüsse nur solchen Schulen zukommen läßt, die seinen Anforderungen genügen. Aus alldem ist es erklärlich, daß jede einzelne Schule, bes. jede höhere, eigentlich ein individuelles Gepräge zeigt.

In Schottland ist die Verstaatlichung u. Vereinheitlichung schon weiter vorgeschritten. Sch. hat ein selbständiges *Education Department.* Sein Präsident ist Mitglied des brit. Kabinetts, dem nur die Beaufsichtigung, nicht aber die direkte Leitung des Schulwesens des Landes zusteht. Die staatskirchl. Schulverwaltung wurde 1872 durch die lokalen Behörden ersetzt, die jetzt auf der Basis der 4 großen Städte u. 33 Grafschaften gewählt werden. Inspektions- u. Aufsichtsrecht kommt dem Department zu. Es regelt auch die Ausbildung der Lehrkräfte in den staatl. *Training Colleges.* Schulprüfungen werden unter staatl. Aufsicht abgehalten. Infolge der immer weiter vorwärts schreitenden Vereinheitlichung wurden die konfessionseigenen Schulen seit 1921 den lokalen Schulbehörden übergeben mit der Bedingung, Rel.-U. u. die übl. Religionsgebräuche beizubehalten.

2. Während noch vor einem halben Jahrh. die engl. Schulen ganz in den Händen der Staatskirche oder Bekenntnisgemeinschaften lagen, stellen heute die privaten Bekenntnisschulen nur noch einen kleinen Teil, meist höhere Schulen, dar. Die Zahl der *Non-provided Schools,* von privaten oder religiösen Gesellschaften begründet u. vom Staat oder von lokalen Behörden unterhalten, ist noch sehr groß. Im Elementarschulwesen besucht sie ein ganzes Drittel der gesamten Schülerschaft. *Provided Schools,* von lokalen Selbstverwaltungen unterhalten u. verwaltet, sind beinahe alle Bekenntnisschulen. Aufsichtsrecht u. Anstellung der Lehrkräfte steht dem verwaltenden Kollegium zu.

II. Neueste Entwicklung: In England u. Wales versagte die *Fishersche Education Act* (1918) mit ihrem Ziel, für alle Kinder von 14 bis 18 Jahren, soweit sie nicht einen vollen Mittelschul- oder gewerbl. Unterricht erhielten, ein die ganze Nation umfassendes System von Fortbildungsschulen zu schaffen. Proteste lokaler Behör-

den gegen die Kosten machten den Fortbildungskursen (7—8 Stunden wöchentlich) ein rasches Ende. Finanzielle Schwierigkeiten diktierten auch (1925/26) eine einschränkende Verordnung betr. der Kosten für Elementar- u. Mittelschulen. Es besteht eine gesetzl. Verordnung, die Gesamtausgaben (z. Z. ca. 70000000 £) eher zu beschränken als auszudehnen. Aus finanziellen Gründen wurde das Schulpflichtalter nicht über 14 Jahre erhöht. Das Verhältnis der staatl. (Provided Schools) u. der kirchl. Elementarschulen, wie es 1912/18 bestand, blieb unverändert. Während die Zahl der kath. Schulen beständig wächst, übertragen die protest. Kirchen, da sie nicht mehr imstande sind, die Kosten für die Renovierung der Gebäude zu tragen, nach u. nach ihre Schulen dem Staat. Von der gegenwärtig konservativen Regierung wird, um dem entgegenzuwirken, Hilfe erwartet.

In Schottland sicherte das Erziehungsgesetz von 1918, das weitere lokale Behörden für Grafschaften u. größere Städte schuf, anfangs finanzielle Hilfe den kath. Schulen, deren Schüler meist irischer Herkunft sind, zu. Der Widerstreit zwischen der Established Presbyterian Church (kalvinistisch) u. den kath. Schulen führte 1925/28 zu wiederholten Angriffen auf die kath. Stellung. Bekamen auch kath. Schulen, welche an lokale Behörden übertragen wurden, ihren bisherigen Charakter garantiert, so ist doch das Recht, neue kath., bes. Mittel- u. höhere Schulen zu gründen, bis zu einem gewissen Grade im Gesetz unsicher gelassen.

In Irland schufen die konstitutionellen u. gesetzgeberischen Änderungen von 1920/24 2 Unterrichtsministerien, in Belfast (1920) u. in Dublin (1922). a) Für die 6 Grafschaften des Nordostens stellt ein Gesetz von 1923 neue regionale Behörden auf. Die kath. Schulen haben von Anfang an sich geweigert, von dem neuen staatl. Schulsystem aufgesogen zu werden; infolgedessen bekamen sie keine Zuschüsse für die Errichtung neuer Gebäude, wohl aber für die Lehrerbesoldung. Das Aufgehen protest. Schulen in das staatl. Schulsystem schreitet weiter fort. Erfolgreich auch war der Kampf der Katholiken um eine ausgesprochene kath. Lehrerbildung. b) Im irischen Freistaat vereinheitlichte das Unterrichtsministerium das ganze Erziehungswesen. In Verbindung mit den kath. Bischöfen hat es neue Vorbereitungs- u. Ausbildungsanstalten für künftige Elementarlehrer errichtet, in denen nur die irische Sprache angewandt wird. Der Gehaltsordnung der Mittelschullehrer wurde 1928 ein Pensionierungsschema beigefügt. Ein Gesetz von 1926 setzt die Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr fest; ein ähnliches für den Fortbildungsunterricht (14.—16. Lebensjahr) steht bevor. Eine augenblickl. Umgestaltung der Lehrpläne für Elementar- u. Mittelschulen soll den Lehrern größere Freiheit geben u. den Gebrauch der irischen Nationalsprache fördern, der (1830—1880) von den Schulen ausgeschlossen war. Der Unterricht in irischer Sprache ist jetzt in allen Elementarschulen u. fast ebenso in Mittelschulen pflichtmäßig. Elementar- u. Mittelschulen — worunter sich keine staatliche befindet — werden vom Unterrichtsministerium nach freiem Ermessen unterstützt, eine freiwillige Verbindung mit dem Staat auf dem Boden der Billigkeit, die 1926 noch vervollständigt wurde, als die städt. Schulen der irischen Christl. Brothers in das staatl. Schulsystem eintraten. Die kath. Mittelschulen sind in I. bemerkenswerterweise gewachsen; auf eine kath. Bevölkerung von 3200000 Einwohnern kommen 250 kath. Mittelschulen.

III. Aufbau des Schulwesens: 1. Auf der Familienerziehung u. dem Kindergarten (Nursery Schools) baut die Elementarschule (öffentlich oder privat) auf. Für sie sind 2 Reformpläne (1924/28) von Bedeutung: Um den Andrang zu den höheren Lehranstalten einigermaßen zu dämpfen, sollte sich auf die Elementarschule, die bis zum vollendeten 11. Lebensjahre geht, eine neue Zentralschule (Central Schools) aufbauen, wie sie zuerst 1914 in London u. in andern größeren Städten eingerichtet waren. Die Zentralschule mit speziellem Lehrkörper u. einem 3—4jähr. Lehrgang (der bis zum 16. Lebensjahr verlängert werden kann) schließt sich an das 6. Schuljahr der Elementarschule an, zu der sie auch verwaltungsmäßig als Oberstufe gehört. Die Central Schools bieten einen höheren Unterricht, der sich von dem der höheren Schulen nur durch die praktischere Einstellung unterscheidet. Zu den übl. Elementarschulfächern kommen: eine Fremdsprache, Kurzschrift, Buchführung, Wirtschaftslehre oder erweiterte Naturkunde, Mathematik, geometr. Zeichnen, Handwerksunterricht, Handarbeit (für Mädchen), Hauswirtschaft, Kunstunterricht u. Musik. Sie sind in der Regel für begabtere Schüler der Elementarschule bestimmt. Neben diesen Selective Central Schools gibt es auch Non-selective Central Schools, die die oberen Klassen der Elementarschule zusammenfassen. Unschlüssig ist man noch darüber, ob diese Zentralschulen, die der Entwurf in 4 Typen vorsieht (s. Päd. Zentralbl., Jhrg. 7, S. 352 [1927]), dem Typ der Mittelschulen oder eher einer höheren Elementarschule nach französ. Vorbild entsprechen sollen. Die Lehrerorganisationen verhalten sich im allgemeinen der Neuerung gegenüber ablehnend u. wünschen, daß alle Schüler in der, allerdings neu zu organisierenden, Elementarschule verbleiben. Durch eine 2. Verfügung sollen die Ausbildungsanstalten für Elementarlehrer, die bisher isolierte Anstalten waren — 1/6 der Lehrer kommt von den Universitäten; die übrigen werden in einem 2jähr. Kursus in ca. 80 Anstalten vorbereitet —, nun der Aufsicht der lokalen Universitäten unterstellt werden. Dabei liegt es fern, daß die Studienkurse irgendwie zu einem akadem. Grad führen.

2. Der Andrang zu den höheren Schulen ist bes. stark, zumal das Gesetz von 1918 den Grundsatz ausspricht, daß kein zum weiteren Studium befähigtes Kind aus finanziellen Gründen vom höheren Unterricht ausgeschlossen werden darf. Ein weitverbreitetes Stipendienwesen ist daher ein charakterist. Merkmal des engl. höheren Schulwesens. Die Begabtenauslese vollzieht sich meistens in Wettbewerbs-

prüfungen oder mittels kombinierter Bewertungsmethoden, bei denen Elementarschulzeugnisse u. Intelligenzprüfung berücksichtigt werden. Seitdem 1902 den lokalen Schulbehörden das Recht zugestanden wurde, öffentl. höhere Schulen zu gründen, wuchs deren Zahl sehr rasch. Die große Entwicklung der höheren Schulen unter direkter staatl. Fürsorge begann in E. vor 1914 u. hielt weiter an. Ein neues System von staatl. Stipendien ermöglicht es vielen, eine tüchtige Bildung zu erwerben. In Sch. sind die Möglichkeiten noch viel größer, dank der vom Carnegie-Trust gegebenen Unterstützungen. In I. erhält die Staatsuniversität ein volles Drittel ihrer Studenten durch lokale Stipendien.

Auch für den Unterricht der höheren Schulen hat der Staat nur ganz allgem. Bestimmungen erlassen, deren Erfüllung Unterstützungsberechtigung erst ermöglichen. Unterrichtsfächer sind: Engl. Sprache, Literatur, Geographie, Geschichte, Mathematik, Physik, Naturkunde, wenigstens eine Fremdsprache u. Zeichnen. Vereinheitlicht wird das ganze höhere Schulwesen durch Prüfungen, die von verschiedenen Kommissionen außerhalb der Schule abgenommen werden (1. Schulprüfung, First School Examination, nach dem 16. Lebensjahr, am ehesten dem früheren deutschen kleinen Maturum ähnlich, berechtigt aber in bestimmten Fällen auch unmittelbar zum akadem. Studium; nach Besuch eines Oberkursus, Advanced Course, der einen spezialisierteren Unterricht von Wahlfächern bietet, 2. Schulprüfung, Second School Examination, nach vollendetem 18. Lebensjahr, berechtigt zum Hochschulstudium).

In Sch. umfaßt die eigentl. Elementarschule 7 Jahre (5.—12. Lebensjahr), in eine Kinder-, jüngere u. eine ältere Abteilung gegliedert. Auf der Elementarschule baut sich ein 1-, 2- u. 3jähr. Kurs auf, der mit der oberen Schulprüfung abschließt, u. auf den schließlich ein 3jähr. Lehrgang der höheren Schule (= Unterstufe der höheren Schule) folgt. Die Oberstufe wird nach 2- oder 3jähr. Studium durch eine Abgangsprüfung (The Leaving Certificate Examination), ähnlich unserer Reifeprüfung, abgeschlossen.

Über die neuen Reformpläne u. organisator. Vorschläge des engl. Schulwesens, die keine «mechan. Gleichheit, aber eine wohl begründete organ. Einheit» anstreben, s. S. Hessen im Handb. der Pädagogik, hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat IV 484 (1928).

Unter den verschiedenen *Studienfächern* hat Griechisch u. Latein an Einfluß bedeutend verloren; auch Deutsch hat schwer gelitten. Naturwissenschaftl. Unterrichtsfächer gewinnen immer mehr Beachtung u. Pflege. Die Methode des theoret. Unterrichts im fremdsprachl. Unterricht hält sich bei lebenden Sprachen immer noch. Besondere Aufmerksamkeit wird an kath. höh. Schulen in E. u. I. dem Rel.-U. mit einem weitgehenden Prüfungssystem geschenkt. Die Ausbildung der Lehrkräfte für die höh. Schulen ist bes. in I. gut organisiert.

3. Berufs- u. Fortbildungsschulen: Wie schon erwähnt, sind die Bestimmungen der Education Act (1918) über den obligator. Besuch einer Fortbildungsschule aus Sparsamkeitsgründen nicht durchgeführt worden. Die techn. mittleren Schulen u. die sog. Kunstklassen eingerechnet, umfaßt das Berufsschulwesen (freiwillige berufl. Tagesfortbildungsschulen u. bes. zahlreiche berufl. Abendklassen) ungefähr 12 % der Gesamtzahl der Elementarschüler. Das Schulprogramm der liberalen u. der Arbeiterpartei befaßt sich eingehend mit der Einführung der pflichtmäßigen Fortbildungsschule, die in ihrem Lehrplan u. Aufbau die wirtschaftl. Bedürfnisse u. die Mannigfaltigkeit der Berufe widerspiegelt. Das Agrarprogramm der Arbeiterpartei (1926) wünscht vor allem einen Ausbau des landwirtschaftl. Berufsschulwesens. Arbeits- u. Volksbildungsministerium suchen durch Berufsberatung, Berufsausbildungs- u. Arbeitsnachweisstellen, die meistens für jugendl. Arbeiter den lokalen Schulbehörden anvertraut sind, bei der allgem. industriellen Depression berufl. Ausbildung u. Arbeitsmöglichkeit zu schaffen.

4. Neue bürgerl. Universitäten werden in G. beinahe jedes Jahr gegründet. Die Kosten für die Hochschulen sind seit 1918 immer mehr gewachsen. Oxford u. Cambridge müssen große Zuschüsse vom Staat erbitten, wie auch die bürgerl. Universitäten von E., Sch. u. Wales ihre Zuschüsse erhöht bekommen. In Oxford u. Cambridge hat die Bewegung, die die Anzahl der weibl. Studenten auf ungefähr 20 % beschränken wollte, schließlich doch Erfolg gehabt. Die weibl. Gesamtfrequenz, an allen andern Universitäten zusammengenommen, beträgt ungefähr 35—40 %.

Große Fürsorge wurde den medizin. Fakultäten zuteil, wenigstens bis 1925. Das spezialisierte techn. Studium, das früher besondern Kollegien, Polytechniken, anvertraut war, ist nunmehr in G. wie in I. überall den Universitäten angegliedert. Zu Oxford u. Cambridge beträgt die Zahl der kath. Studierenden weniger als 3 %. An den engl. u. schott. bürgerl. Universitäten u. in Belfast zählt man ca. 5—20 % kath. Studierende, die im allgemeinen gut organisiert sind. Das Trinity-College in Dublin, protest. Gründung der Königin Elisabeth (1591), mit gegenwärtig 900 Studenten, darunter etwa 100 kath., ist die einzige Universität, vor der die Katholiken vom Heiligen Stuhl u. den irischen Bischöfen direkt gewarnt wurden. Die irländ. Nationaluniversität mit augenblicklich 2000 Studierenden (darunter weniger als 100 Nichtkatholiken) hat 10 Fakultäten.

5. Trotz der wirtschaftl. Depression hat die soziale u. hygien. Fürsorge (Speisung von Schulkin-

dern; schulärztl. Betreuung, als staatl. Einrichtung in G. wohl gepflegt, trat in I. 1928 in Kraft; Spiel- u. Sportplätze) in den Schulen Fortschritte gemacht. Neuere Erziehungsbestrebungen haben in Elementar- u. höheren Schulen Eingang gefunden (Dalton-Plan, Winnetka-Plan, Montessori-Methode, s. jeweils d.). Im allgemeinen aber besteht mit neueren Erziehungssystemen Europas weniger Kontakt als vor dem Kriege. Österreich. Erfahrungen widmet man mehr Aufmerksamkeit als der reichsdeutschen Erziehungsliteratur.

Schrifttum: *England:* H. M. Stationery Office, London; Statistics of Public Education, E. and Wales (1927); Report of the Board of Education (1926/29); Report on Education and Industry (1926); The Education of the Adolescent (1925); The Health of the School Child (1925); Reports of Universities Grants Committee (1923/28); Report on Training of Teachers for Public Elementary Schools (1925). — *Schottland:* H. M. Stationery Office, Edinburgh; Reports of the Committee of Council on Education in Scotland (1926/29); General Reports on Dayschools (1927); Third Quinquennial Report on Physical Education in Scotland (1923/27). — *Irland:* Irish Freestate Ministry Report of the Department of Education (1924/26, 1927/28); Agricultural Inquiry Report (1925); Technical Inquiry Report (1928); Northern Ireland: Reports of the Ministry of Education (1923/29); H. D. Brunt, Schulwesen in Neuschottland (1922); G. Hermes, Die geistigen Grundlagen der engl. Erwachsenenbildung (1927); K. Küßner, Engl. Volksbildungsarbeit (1927); B. Dreßler, Geschichte der engl. Erziehung (1928); P. Meißner, Die Reform des engl. höheren Schulwesens im 19. Jahrh. (1929); Handbuch der Englandkunde II (1929); Th. W. P. Golby, Engl. Unterrichtsreformen seit dem Weltkriege auf dem Gebiete des Volks- u. des Fortbildungsschulwesens (1929); H. A. L. Fisher, Erziehung in E., in: Europäische Revue, Jhrg. 1, S. 374—383 (1926); W. Lamßus, Engl. Schulversuche, in: Lebensgemeinschaftsschule, Jhrg. 1926, H. 8, S. 113—125; Hilker, Engl. Schulreformpläne, in: Päd. Zentralblatt, Jhrg. 7, H. 6, S. 352 (1927); H. Marcus, Erwachsenenbildung in E., in: Das Abendgymnasium, Jhrg. 2, H. 1, S. 13—23 (1930); W. Dibelius, England (2 Bde., [5]1929).

T. Corcoran, Dublin.

Großstadtpädagogik.

[G. = Großstadt.]

Wegen der besondern Umstände, unter denen in der G. jugendl. Leben heranwächst, kann von einer besondern G.pädagogik gesprochen werden. Anstatt über G., G.jugend, ihr phys. u. psych. Werden u. Sein, über die G.schule, G.lehrer u. die spezifisch großstadtpäd. Bildungs- u. Erziehungsverfahren in mehr systemat. Weise zu handeln, muß es hier genügen, das hinter all diesen Fragen zu tiefst liegende Grundsätzliche herauszuheben. Der etwa nach 5 Gesichtspunkten sich geltend machenden besondern negativen Einwirkung des großstädt. Milieus gehen dementsprechende erzieherische Aufgaben parallel.

I. Großstadtwirkungen: 1. Die G. ist Exponent des sog. Laisierungsprozesses der Kulturgebiete. Religion u. Kultur sind weithin auseinandergebrochen. Immer klarer scheiden sich die beiden Lager: einerseits eine bewußt religionslose Kultur, anderseits eine immer mehr aus dem Kulturellen verdrängte Religion. Die an sich relative Eigengesetzlichkeit der verschiedenen Kulturgebiete wurde weithin zu einer absoluten, in «voraussetzungsloser Wissenschaft», in immer mehr moralfreier Politik, Wirtschaft, Kunst usw. Auf dem Gebiete der Schule zeigt sich das in wachsendem Vordringen der religionsfreien, weltl., verweltlichten Schule. Die Trennung der Kulturgebiete draußen führt beim einzelnen zum ebenso gespaltenen, zerrissenen Menschen, der von einem Lager ins andere wechselt, bestenfalls zum rein natürl. religiösen Edelmenschen sich entwickelt.

2. Die G. ist Brennpunkt wachsender Technisierung. Das steinerne Häusermeer verdrängt die Natur. Es handelt sich darum, das zu sehen u. zu erkennen, was körperlich u. geistig daraus folgt. Die Hinterhofbilder H. Zilles sind in ihrem blitzartig aufreißenden Sarkasmus Symbole. Und noch so viele u. gepflegte, dem «Schutz des Publikums» empfohlene Anlagen geben den G.kindern nicht das, was die freie Natur schenkt. Dafür geradezu ein «Überspültwerden» von ständig neuen, sich jagenden Eindrücken, die stark peripherisch sind (Sensationen). Folgen sind: Oberflächlichkeit, Blasiertheit, Mangel an innerl. Konzentration. Die seel. Schichten, die der Wurzelgrund sind für die Tiefendinge, leiden an Atrophie. Um so stärker wirken die Reize, die durch die Sinne kommen, die «Sensationen». Was nicht unmittelbar mit den Sinnen erfaßt wird, fesselt das G.kind kaum.

3. Die wachsende Vermassung in der G. führt zu charakterlosem Mitläufertum. Die mit der großstädt. Vermassung gegebene Arbeitsteilung teilt auch das innerl. Sich-verantwortlich-fühlen u. gibt dies an «den andern» ab. Auch die Parolen u. Schlagwörter, die die Massen bewegen, denkt «der andere» aus. Je radikaler, je einseitiger diese Parolen sind, um so stärker sind sie in ihrer demagog. Wirkung. Zunehmendes Einherlaufen hinter den radikalen Flügeln. Und doch ist die zu bewältigende Wirklichkeit so mannigfach u. verwickelt, daß sie ohne geistiges Ringen jedes einzelnen nicht bezwungen werden kann. Das Mitläufertum führt zu geistiger Uniformierung u. Charakterlosigkeit.

4. Groß ist die Gefahr der Isolierung der einzelnen vom Volkskörper. Trotz lokalen Zusammengedrängtseins trennt die mit großstädt. Kultur wachsende Arbeitsteilung mehr u. mehr den Arbeitsraum u. die darin stehenden Menschen. Wenn sich schon die um denselben Gegenstand tätigen Menschen fast zwangsläufig trennen in Klassen (Arbeitnehmer u. Arbeitgeber), so geschieht dies noch mehr, wo der Arbeitsraum so verschieden ist. Kein Wunder, daß,

wenn so der belebende Blutkreislauf zwischen oben u. unten, unten u. oben abgedrosselt ist, der «Mensch» stirbt. Was bleibt, ist höchstens der routinierte Berufsspezialist, der nur sein Interessengebiet kennt.

5. Die Stätte, die ihrer Natur nach Quelle u. Hort echten Menschentums ist, die Familie, ist aufs äußerste bedroht. Wohnungsnot, wachsende Arbeitsintensität, die die Familienglieder immer wieder hinauszwingt, ständiges Bedrohtsein in der Existenz, dies alles, aber auch gesteigerte phys. u. moral. Kraftlosigkeit lassen viele Kinder aufwachsen ohne die wohltätige Wärme echten Familiengeistes.

II. Großstadtpädagogische Aufgaben: Den G.wirkungen gegenüber hat die vereinte erzieherische Tätigkeit von Haus u. Schule einzusetzen. 1. Der wachsenden Zersplitterung gegenüber gilt es den «archimedischen» Punkt zu finden, von dem aus die Dinge sich wieder zusammenfassen lassen: lebendige Religion. Religion als Bindung des ganzen Menschen u. seines Lebens an Gott. Das hat in der Jugend einzusetzen. Der ganze Lebensbereich des Jungen, sein Spiel, seine Arbeit, sein Wandern usw. soll religiös verklärt werden. Er muß mehr als je in einer Umgebung stehen, in der er spürt, daß die Religion auch heute noch Leben formt, daß Religion nicht totes Wort, sondern lebendige Kraft ist. Diese Atmosphäre echter Religiosität muß sich bilden im Zusammenklang von echter Religiosität des Elternhauses, der Lehrer, der Kameraden.

Die Jugend muß im Laufe der Schulzeit mit der Pfarrkirche, dann mit dem Gottesdienst u. zum Schluß der Volksschulzeit mit den kirchl. Vereinen innerlich verwachsen. Der Rel.-U. kann in unzähligen Fällen immer wieder an die Pfarrkirche, an den Gottesdienst, an das Kirchenjahr anknüpfen, vielfach sogar in die Kirche verlegt werden, so daß die Kirche immer mehr zu einem geistigen Zentrum wird.

2. Eine gewisse G.flucht (ohne G.haß), die immer wieder hinausdrängt aus dem Asphalt u. dem Blendlicht in die Reinheit u. Echtheit der Natur, soll schützen vor Blasiertheit u. alles Hohle u. Unechte herunterreißen. Das ist der Sinn des Wanderns u. Lagerns der echten Jugend von heute. Die leicht erreichbare, am Rand der G. im Wald u. am Wasser gelegene Schule ist die ideale Schule.

Zu der Verbundenheit mit der Natur muß das G.kind systematisch geführt werden. Deshalb die Jugend so früh u. so viel wie möglich in die freie Natur hinausführen! Möglichkeiten dazu bieten: der monatl. Wandertag, die Spielnachmittage, die mehr zum Wandern benützt werden sollten (denn Sport treibt unsere G.-jugend ohnehin genug), die 8tägigen Wanderungen, die heute von den meisten Städten eingerichtet werden. All diese Märsche u. Wanderungen dürfen nicht im Kilometerablaufen stecken bleiben, sondern müssen zum innern Erleben u. Verstehen der Natur führen.

Eine bes. wichtige Aufgabe hat für das G.-kind der Naturgeschichtsunterricht, der sich nicht im Schulzimmer am Bild oder Präparat oder an mitgebrachten Pflanzen vollziehen sollte, sondern am lebendigen Objekt im Freien.

Schullandheime (s. d.) sind für G.kinder ideal, wenn sie allen verständigen Bedingungen entsprechen, aber nur für wenige erreichbar. Dagegen ist die Anlage von «Wald»- oder «Gartenarbeitsschulen» in der Nähe der G. schon eine leichter durchführbare u. bes. in dieser Richtung segensreiche Einrichtung.

3. Gegen die mit der Vermassung gegebenen Schäden gilt es, bewußtes Wecken der Selbständigkeit zu setzen. Man wittere nicht gleich die Gefahr der Autoritätslosigkeit. Gehorsam setzt geradezu Selbständigkeit voraus. Selbständigkeit wächst an den Aufgaben u. dem Vertrauen, das man dem jungen Menschen schenkt. Oft führt dieser Weg allerdings nicht zu einer Fülle aufgespeicherten Wissens — das kann auch nicht letzter Sinn der Schule mehr sein —, aber er führt zur Kraftbildung, zur krit. Stellungnahme, zur konsequenten Verfolgung des als richtig erkannten Weges, verhütet das Mitlaufen mit der Masse, u. das ist mehr.

Auch eine gesunde Art der Schülerselbstverwaltung (s. d.) kann hier gute Dienste leisten.

Wichtig ist hier eine rechte staatsbürgerl. Erziehung (s. d.). Aus der Kenntnis des Lebens u. der Aufgaben des Staates muß der verantwortungsbewußte Dienst am Staat erwachsen. Die Berufsschule gewinnt hier eine bes. hohe Aufgabe.

4. Gegenüber der drohenden Kluft der Klassengegensätze muß das Bewußtsein gefördert werden, «Glied» am Ganzen des Volkskörpers zu sein. Hier liegt die Bedeutung der von allen gemeinsam zu besuchenden Grundschule. Aber es gilt, ihre Idee bewußt zu erfüllen, so daß das Gemeinschaftsbewußtsein bleibt, auch bei allmählich eintretender Scheidung in «höhere Schüler» u. «Volksschüler». Keime von Standesdünkel u. gehässigem Klassenkampf lassen Kameradschaft schlecht aufkommen. Hauptsache ist, daß vor allem die Erkenntnis da ist von der gegenseitigen schicksalshaften Verbundenheit.

Es hängt hier fast alles davon ab, inwieweit es die Schule versteht, Gemeinschaftsgeist zu wecken. Viel ist schon gewonnen, wenn zunächst einmal die einzelne Klasse eine in sich fest geschlossene Gemeinschaft (vgl. Art. Gemeinschaftspäd. u. -erziehung) bildet. — Weiterhin muß aber auch die ganze Schule zu einer Schulgemeinschaft zusammenwachsen (Schülerselbstverwaltung) u. darüber hinaus die Lehrerschaft, Schülerschaft u. Elternschaft eine Schulgemeinde bilden (Elternbeirat, Hospitieren der Eltern beim Unterricht, gemeinsame Schulfeste).

Ein Weg, Kopf- u. Handarbeiter einander näher zu bringen, ist der für *alle* Kinder verbindliche Werkunterricht (s. d.).

5. Bei wachsender Erschwerung eines echten Familienlebens gilt es, einzusehen, daß neben die bisherige Gemeinschaft der Familie u. ihre Ergänzung durch die Schule eine wirkl., echte *Jungen-* u. *Mädchengemeinschaft* treten muß.

Diese Forderung ist der Niederschlag dessen, was tatsächlich die Geschichte der Bewegung innerhalb der Jugend selbst seit der Jahrh.wende wachsen ließ. Jungen untereinander haben sich durch ihr bloßes Zusammensein so vieles zu geben, was sonst nicht aufbricht an Schöpferischem u. Festigkeit, wachsender Persönlichkeit, Überwindung von hemmender Scheu usw. Dem dient das Gruppenleben, wie es von Eltern u. Schule gepflegt werden soll. Gegenüber der von sozialist. Seite in Form der «Kinderrepublik» geforderten Erziehungsform wird kath. Pädagogik trotz allem am Einsatz der Familie festhalten. Deshalb müssen in der Jugend, vor allem der weibl., die hohen Werte eines guten Familienlebens geweckt werden.

Von der Schule her läßt sich auch Einfluß gewinnen auf die Gestaltung des Zusammenlebens in der Familie. Besprechungen etwa über gemeinsame Sonntagsspaziergänge, über die Kunst des Schenkens, über die Gestaltung von Familienfesten lassen sich mit gutem Erfolg schon mit 13—14jähr. Mädchen anstellen.

Schrifttum: A. Weber, Die G. u. ihre sozialen Probleme ([2]1918); L. Heitmann, G. u. Religion (3 Bde.: I [3]1925, II [2]1921, III 1920); H. Platz, G. u. Menschentum (1924); G. u. Erziehung, hrsg. von P. Oestreich u. W. Hoepner (1928); Die prakt. Versuche einer G.: Das Berliner Schulwesen, hrsg. von J. Nydahl, bearb. von E. Kalischer (1928); C. Thorbecke, Reifungsprobleme der proletar. weibl. G.-jugend (1928); W. Uhsadel, Soziolog. Verhältnisse kinderreicher G.familien (1928); M. Gumpert, Das G.kind, in: Die Neue Erziehung, Jhrg. 9, H. 10, S. 733/40 (1927); J. Prüfer, Zum Seelenbild der G.-jugend, in: Päd. Warte, Jhrg. 34, H. 18, S. 963/66 (1927); A. Simon, G.kind u. Straße, in: Die Schulpflege, Jhrg. 33, H. 41, S. 502/04 (1927); M. Enderlin, Die Erziehung der G.jugend, in: Die Neue Deutsche Schule, Jhrg. 1, H. 5, S. 213/20 (1927); H. Hetzer, Anleitung zur Ermittlung seelischer Unterschiede an Land- u. Stadtkindern, in: Die Arbeitsgemeinschaft (Beil. zur Päd. Warte), Jhrg. 9, H. 10, S. 97/105; M. u. M. Klesse, Beitrag zur Frage der Verkümmerung unseres Nachwuchses in körperl. Hinsicht durch die Einwirkungen der G., in: Ztschr. für Schulgesundheitspflege u. soziale Hygiene, Jhrg. 41, H. 9, S. 228/35 (1928); L. Battista, Die Psyche des Stadtkindes, in: Christl.-päd. Blätter, Jhrg. 49, H. 1, S. 11/20 (1926); G. Dehn, Proletar. Jugend. Lebensgestaltung u. Gedankenwelt der großstädt. Proletarierjugend (1929); K. Busold, Das Erziehungsproblem der erwerbslosen G.jugend, in: Neue Bahnen, Jhrg. 38, H. 10, S. 411/20 (1927); Erwerbslose G.-jugend. Düsseldorfer Erziehungsversuch an erwerbslosen Jugendlichen (1925). *Th. Hoffmann.*

Grundschule.

I. Entwicklung: Die Forderung der G. ist aus der Bewegung für die Einheitsschule (s. d.) entstanden, um wenigstens für den Unterbau der Bildungsarbeit eine dem gesamten deutschen Volk gemeinsame einheitl. Schule zu schaffen.

Wohl wurde darin ein Eingriff in die Freiheit der Erziehungsberechtigten gesehen. Das Verbot, den Kindern in den ersten Schuljahren eine intensivere u. sorgfältigere Schulung angedeihen zu lassen, selbst unter stärkeren eigenen finanziellen Opfern, als die G. mit großen Klassen u. ungleichartiger Schülerschaft sie geben kann, wurde als Härte bezeichnet (vgl. Bericht Binder bei der Reichsschulkonferenz, Amtl. Bericht S. 87). Trotzdem ist in der RVerf. mit Art. 146, Abs. 1 u. mit Art. 147, Abs. 3 die G. geschaffen worden. Wie aus dem Verfassungsprotokoll u. den Berichten über die Plenarsitzungen der Nationalversammlung hervorgeht, waren sich alle Parteien einig in dem Streben, aus sozialen Erwägungen heraus — Zusammenführung der Kinder *aller Stände* in einer gemeinsamen Schule — die G. zu schaffen.

II. Gesetzliche Regelung: Art. 146 der RVerf. verlangt, daß sich das mittlere u. höhere Schulwesen auf einer für alle gemeinsamen G. aufzubauen hat; auf Grund des letzteren sind private Vorschulen aufzuheben (vgl. Art. Privatschule). Das *Reichsgrundschulgesetz* vom 28. IV. 1920 (Reichsgesetzblatt 1920, Nr. 1, S. 851) bestimmte die 4jährige Dauer der G. u. gab den G.klassen die Aufgabe, sie «sollen unter voller Wahrung ihrer wesentl. Aufgabe als Teile der Volksschule zugleich die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere oder höhere Lehranstalt gewährleisten». Hilfsschulklassen sowie Unterrichtseinrichtungen für blinde, taubstumme, schwerhörige, sprachleidende, sittlich gefährdete u. verkrüppelte Kinder werden durch das Gesetz nicht berührt. Die bestehenden öffentl. Vorschulen u. Vorschulklassen waren nach ihm bis zum Schuljahr 1924/25, die priv. Vorschulen bis 1929/30 aufzuheben (vgl. Art. Vorschulen).

III. Änderungen in der Rechtslage der Kindererziehung durch das Grundschulgesetz: Die wesentl. Änderung, die das G.gesetz für die Rechtslage in der öffentl. Erziehung u. Bildung des Kindes brachte, ist die Umwandlung der bisher festgelegten *Bildungs*pflicht in die allgem. *Schul*pflicht. Der sog. Schulzwang war eigentlich nur *Bildungs*zwang. Mit dem G.gesetz werden die Eltern verpflichtet, die Bildung in den ersten 4 Schuljahren in der Regel durch die allg. Volksschule besorgen zu lassen.

Die ursprünglich ohne Ausnahmen gedachte Regelung ist in der Zwischenzeit praktisch teilweise aufgehoben worden, insofern ein Durchlaufen der G. in 3 Jahren ermöglicht u. eine weitere Duldung

privater G.n geübt wurde. Letztere sollen nach Reichstagsbeschluß zugelassen sein, bis das Entschädigungsgesetz verabschiedet ist.

IV. Wesen u. Organisation: Das *Wesen* der G. ist darin zu sehen, daß sie den früheren Gesichtspunkt der Vorbereitung auf den Eintritt in die höheren Schulen zurückstellt u. jene allgem. Grundlage der Bildung geben will, die für jedermann von Bedeutung ist, ob er in die oberen Klassen der Volksschule übertreten u. prakt. Berufen sich zuwenden will, oder ob er nach der G. auf höheren Lehranstalten für die Lebensarbeit sich ausbilden will. Die Bildungsarbeit der G. ist damit eingestellt auf den Gedanken der *Volksbildung*. Der Volksbildungsgedanke ist dabei nicht bloß *intellektuell* gefaßt. Der einseitige Intellektualismus soll beseitigt, die bloße Wissensschule durch die wirkliche Erziehungsschule ersetzt werden, die das geläuterte Wollen noch höher stellt als Wissen u. Können für sich allein.

Der *Beginn* der G.pflicht ist in den deutschen Ländern nicht einheitlich festgelegt, liegt aber durchwegs um das vollendete 6. Lebensjahr mit einem Ausschlag nach unten mit 3—6 Monaten.

Preußen hat die Spanne $5^1/_2$—$6^1/_2$ Lebensjahre für den Eintritt in die G. festgelegt, *Bayern* $5^3/_4$—$6^3/_4$ Jahre.

Die *Dauer* der G. beträgt 4 Jahre mit Ermöglichung der Abkürzung auf 3 Jahre durch das kleine *Reichsgrundschulgesetz* vom 18. IV. 1925 (Reichsgesetzblatt 1925, 1, S. 49). Es hat mit einer Kannvorschrift die Aufnahmebestimmungen für die höh. Schulen dahin geändert, daß schon nach 3 G.jahren der Übergang möglich ist, wobei neben dem Urteil der höheren Schule auch die G. zu hören ist. Die Unterrichtsverwaltungen der Länder haben in ihrem unter dem Vorsitz des Reichsinnenministers eingerichteten Ausschuß für Unterrichtsangelegenheiten gemeinsame Richtlinien zur Durchführung des G.gesetzes beschlossen (Wortlaut des Übereinkommens in: Pharus [1923] 252 f.). Darnach wird als Regel die 4jähr. G.pflicht festgehalten, aber für Einzelfälle bes. leistungsfähigen Schülern u. Schülerinnen der Übergang nach 3 Jahren ermöglicht. Der Ausdruck «im Einzelfall» bedeutet, daß jeder einzelne Antrag auf vorzeitige Aufnahme in eine mittlere oder höhere Schule von der Schulaufsichtsbehörde unter dem Gesichtspunkt geprüft werden muß, ob die im Gesetz ausgesprochenen Voraussetzungen zutreffen. Unter den «bes. leistungsfähigen Kindern» sind solche zu verstehen, deren geistige u. körperl. Veranlagung u. deren Schulleistungen bestimmt erwarten lassen, daß sie über das Ziel ihrer Klasse hinaus ohne Überspannung ihrer Kräfte im Unterricht der nächsthöheren Alters- u. Klassenstufe auf die Dauer mit guten Schülern Schritt halten können. Klassenzeugnis, Gutachten des G.lehrers, ärztl. Gutachten, Aufnahmeprüfungsergebnis geben die Grundlage für die Beurteilung.

In den Thesen der Reichsschulkonferenz wurde die Einrichtung von 6- bzw. 8jähr. G.n empfohlen, bes. auf Verlangen der Vertreter der Volksschullehrerschaft. Praktisch ist die Einrichtung nicht erfolgt. Die grundsätzl. Ausdehnung der Schulzeit vor dem Eintritt in die höh. Schule um ein Jahr bedeutet eine Verlängerung der Gesamtschulzeit vor der Hochschulreife von $3 + 9 = 12$ auf $4 + 9 = 13$ Jahre. Dabei ist zu beachten, daß in Süddeutschland schon vor dem Weltkrieg der Eintritt in die höh. Schule meist erst nach dem 4. Volksschuljahr erfolgte.

V. Das Grundschulkind: Die *körperl.* Entwicklung im G.alter führt das Kind vom vorwiegend vegetierenden Kleinkind der ersten Lebensjahre u. der planlosen Anbahnung der Entwicklung des geistigen Lebens in der Vorschulzeit bei starker Verschiebung der äußern Entwicklungsbedingungen (Behinderung der freien Bewegung, des Wachstumstriebes, Verlängerung des Aufenthaltes im geschlossenen, stark besetzten Raum, Veränderung der Schlafbedingungen, Rückwirkung der geistigen Anstrengung) bis zur Differenzierung der Knaben u. Mädchen um das 10. u. 11. Lebensjahr. Die durchschnittl. Größe des 6jähr. Knaben ist 107,4 cm, des gleichalterigen Mädchens 106,7 cm, das Gewicht des 6jähr. Knaben 17,8 kg, des 6jähr. Mädchens 16,8 kg. Beim Verlassen der G. sind die entsprechenden Zahlen: 130,9 u. 130,6 cm, 27,6 u. 27,5 kg.

Die *geistige* Entwicklung des G.alters ist charakterisiert durch die konkrete intellektuelle Einstellung, der eben das anschaul. Denken charakteristisch ist, während Abstraktionen in der Regel noch schwer fallen. In die G.zeit fällt die Erreichung der Höchstleistung des Gedächtnisses. Im übrigen sind ihr zu Beginn eigen ein noch unruhiger Arbeitsrhythmus, häufige Dispositionsschwankungen u. größere Suggestibilität. Beim *Eintritt* in die G. muß das Kind seinen geistigen Aufnahmeapparat soweit beherrschen, daß es seine Sinne gebrauchen kann, Eindrücken mit Aufmerksamkeit zu folgen vermag u. wenigstens grundlegende Individualbegriffe u. Erkenntnisse auf anschaul. Grundlage gewonnen hat. Am *Schluß* der G. sind das Gedächtnis u. die Konzentrationsfähigkeit der Aufmerksamkeit in der Hauptsache entwickelt; der Arbeitsrhythmus ist gleichmäßig, das Arbeitstempo noch nicht bei der Höchstleistung angelangt. An Willensmotiven kommen neben den religiösen bes. die aus Eigenliebe u. Familienbeziehungen erwachsenden Werte zur Geltung.

VI. Lehrplan u. innere Gestaltung: Die Stundentafel der G. ist gekennzeichnet durch den Gesamtunterricht (s. d.) im 1. Jahr, mit Ausnahme von Württemberg, das schon im 1. Jahr-

gang fächert. Die *preuß.* Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die G. sehen vor:

Fach	Schuljahr		
	2.	3.	4.
Religion	2	3	3
Heimatkunde bzw. Heimatkundl. Anschauungsunterr.	3	3	5 (4)
Deutsche Sprache	8	8	7
Schreiben	2	2	2
Rechnen	4	4	4
Zeichnen	—	2 (1)	2
Gesang	1	2 (1)	2
Turnen	2	2	3 (2)
Nadelarbeit	—	(2)	(2)
Summa	22	26	28

Die eingeklammerten Ziffern gelten für reine Mädchenklassen.

Die *Bayer.* Landeslehrordnung, die hinsichtlich der Fächerung noch etwas freier gestaltet, hat folgende Stundentafel:

Schulungs- u. Bildungsgüter	Schülerjahrgang		
	2.	3.	4.
Religion	3	4	4
Deutsche Sprache	9	11 od. 10	11 od. 10
Singen	1	1	1
Heimatkunde	3	3 od. 4	3 od. 4
Rechnen	5	5	5
Turnen	2	2	2
Summa	23	26	26

Für die Mädchen kommen hierzu im 2. Schülerjahrgang 2 Handarbeitsstunden; im 3. u. 4. Schülerjahrgang fällt je 1 Deutschstunde aus zugunsten einer 3. Handarbeitsstunde.

Der Unterricht will alle geistigen u. körperl. Kräfte der Kinder wecken u. schulen u. die Kinder mit denjenigen Kenntnissen u. Fertigkeiten ausrüsten, die als Grundlage für jede Art von weiterführender Bildung unerläßl. Erfordernis sind (Preuß. Richtlinien). Die bayer. Landeslehrordnung hat sich noch mehr von der Einstellung auf weiterführende Schulen freigemacht u. der G. die «Vermittlung einer dem Alter angemessenen Schulung u. Bildung» zugesprochen, wobei kindesgemäße Bildungswerte zu vermitteln, eine angemessene Schulung der Körper- u. Geisteskräfte zu erstreben u. die Aneignung der unentbehrl. schulischen Fertigkeiten zu erzielen sind. Auf das innere Erleben u. den *selbsttätigen* Erwerb der Wissensstoffe u. Fertigkeiten wird in der G. besonderer Wert gelegt. Deshalb sind auch die Beziehungen zur *heimatl. Umwelt* der Kinder sorgsam zu pflegen. Der Unterricht soll an den geistigen Besitz beim Schuleintritt anknüpfen. Die *Selbstbetätigung* ist eine weitgehend *körperl.* durch Formen in Plastilin oder Ton, Stäbchenlegen, Ausschneiden, malendes Zeichnen, aber auch geistige beim Selbstbeobachten von Natur u. Lebensvorgängen u. bei Weckung des eigenen Urteils. Das *Ergebnis* der *Schulungs*aufgaben der G. ist nicht bloß der fixe Turner u. Zeichner, der schreibgewandte u. lesefertige Schüler, der flotte Rechner, sondern der geweckte Schüler, der selbständig u. lebenstüchtig an die weiteren Bildungsaufgaben in der Oberstufe der Volksschule oder in der höh. Schule herankommt. Die *Bildungs*aufgabe der G. hat nicht den Vielwisser, den mit einer Menge von Stoff vollgepfropften Schüler im Auge, sondern die Anbahnung der Entwicklung einer werterfüllten charaktervollen Persönlichkeit.

Schrifttum: M. Fr. Eisenlohr, Das 1. Schuljahr (Volksschulmethodik in Einzeldarstellungen von F. Schneider, Bd. 6, 1926); P. van Helden, Das 2. Schuljahr (gleiche Sammlung, Bd. 7, 1926); J. Schmitt, Frohes Schaffen auf der Unterstufe (1924, Aufbau nach ausgeprägter Bekenntnisschule); W. Ebel, Das 1. Schuljahr. Gedanken u. Proben aus dem modernen Anfangsunterricht (Arbeiten u. Erleben von Dohmann, Ebert, Weidekamp, Bd. 2, 1924); A. Ebert, R. Heite, H. J. Schumacher, Bei den Kleinen. Gedanken u. Wege für die Arbeit des 1. Schuljahres im Anschluß an die Fibel «Kinderheimat» (gleiche Sammlung, Bd. 9, 1926); K. Eckhardt, Die G. Bd. 1: Das 1. Schuljahr in der Arbeitsschule ([10]1927), Bd. 2: Der weiterführende Unterricht im 2., 3. u. 4. Schuljahr ([7]1927); die ländl. Verhältnisse berücksichtigt bes. O. Hesse, Arbeitsschulmäßiger Anschauungsunterricht in der G. Beispiele aus der Praxis einer 1klass. Landschule (1925); Päd. Zentralblatt (6. Jhrg., 1926, H. 4 ist ganz der G. gewidmet); F. X. Weigl, Der Übergang von der G. zu den höh. Lehranstalten, in: Pharus, 17. Jhrg., H. 12 (1926), u. 18. Jhrg., H. 5 (1927); W. Kosse, Die G. Die gesetzl. Grundlagen mit bes. Berücksichtigung der Privat- u. Familienschulen (1927); W. Landé, Die G. in Preußen. Sammlung der Bestimmungen (1927); K. Eckhardt, Die G., in: H. Nohl u. L. Pallat, Handb. der Päd. IV (1928); P. Petersen u. H. Wolff, Eine G. nach den Grundsätzen d. Arbeits- u. Lebensgemeinschaftsschule (1925); O. Kroh, Die Psychologie des G.kindes ([4–6]1930). Die neuen Lehrpläne der Volksschulen (s. d.) sind in den einzelnen Ländern auch für die G. neu aufgebaut. *F. X. Weigl.*

Grunwald, Georg.

Geb. am 2. IV. 1879 in Braunsberg (Ostpr.), besuchte G. das Gymnasium daselbst u. machte seine philosoph. u. theolog. Studien an der staatl. Akademie daselbst. 1903 zum Priester geweiht, setzte er 1904—1906 seine Studien in Straßburg fort u. promovierte 1906 zum *Dr. phil.* 1909—1920 *Oberlehrer* am Lyzeum u. Oberlyzeum in Braunsberg, 1910 daselbst *Privatdozent* für Philosophie u. Pädagogik (Habilitationsschrift: Die Münchener katechet. Methode, J. Fr. Herbart u. Fr. W. Foerster, 1910), 1915 *Prof.*, 1920 *ao.*, 1929 *o. ö. Hochschulprofessor* an der Philos.-Theol. Hochschule Regensburg.

Von den größeren päd. Werken behandelt «Die Pädagogik des 20. Jahrh.s, ein krit. Rückblick u. programmat. Ausblick» (1927) method. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. In der krit. Besprechung der revolutionären, experimentellen, philosoph. u. theolog. Pädagogik zeigt G. gelegentlich eine andere (u. wohl gerechtere) Stellungnahme, als sie in konservativen Kreisen üblich ist; offenherzige Kritik erfährt die Katechetik des 20. Jahrh.s. G. tritt ein für die säuberl. Trennung der Katechetik von der philosoph. Pädagogik, u. zwar gemäß den Er-

kenntnisquellen, indem die Offenbarung für jene grundlegend ist, während diese sich auf Erfahrung u. Vernunft zu gründen hat. Als neuzuschaffende Disziplin plant er eine «Einleitung in die Pädagogik». Eine «Philosoph. Pädagogik» hat G. selbst schon 1917 verfaßt (2. Aufl. in Vorbereitung), die auf einer päd. Wertlehre aufgebaut ist u. den Stoff nach den Wertklassen des Wahren, des Schönen u. des Guten u. weiterhin des Heiligen oder Religiösen gliedert. Den 3 ersten Werten läßt G. je eine der 3 grundlegenden seel. Verhaltungsweisen des Denkens, Fühlens u. Wollens oder der Seelenkräfte Verstand, Gemüt u. Wille entsprechen, während er das Heilige auf die Gesamthaltung der Seele bezieht. So ergeben sich die Didaktik (als Lehre von der Vermittlung des Wahren), die Kunstpädagogik (als Lehre von der Erziehung zum Schönen), die Moral- u. die Religionspädagogik. Die Wertklassen spielen auch in G.s «Päd. Psychologie» (1921, [2]1925) eine wichtige Rolle: sie führen im besondern Teil zu einer genet. Psychologie von Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit u. Religion u. geben im allgem. Teil Veranlassung zur Aufstellung von «Werttypen», die neben die Alters-, Geschlechts-, Begabungs- u. Temperamentstypen treten. Verstand man früher unter päd. Psychologie meistens nur eine allgem. Psychologie der Erwachsenen mit päd. Nutzanwendungen, so ist G.s «Päd. Psychologie» grundsätzlich genetisch u. differentiell, wobei sie das psychogenet. Grundgesetz als heurist. Prinzip anwendet. Wenn G.s «Päd. Psychologie» neben der Psychologie des Zöglings auch eine differentielle Psychologie des Erziehers bringt, so hat diese Vereinigung beider Stoffe jetzt wiederholt Nachahmer gefunden.

Kleinere Veröffentlichungen: Das Gottesproblem als Zentralproblem der Philosophie (Wissenschaftl. Beilage zur Germania, 1910); Modifikationen der Lehrmethode durch die religiösen Entwicklungsstufen (4. Münchener Katechet. Kurs, Bericht, 1911); Die Betrachtungsmethode des hl. Ignatius u. die Münchener katechet. Methode, in: Katechet. Blätter (1912); Päd. Antinomien u. Erziehungsziele, in: Beiträge zur philosophia u. pädagogia perennis (1919); Gedanken zur besseren Erziehung der Erzieher, in: Pharus, 10. Jhrg. (1919); Gedanken über Scheinbildung u. wahre Bildung (ebd. 1919); Die Schulreform Österreichs vom psycholog. u. päd. Standpunkt (Zur Schulreform Österreichs, Bericht des Kurses, 1922); Gesetzmäßigkeit im Seelenleben u. Erziehung, in: Pharus, 17. Jhrg. (1926); Das Verhältnis zwischen Glauben u. Wissen bei der Erziehungsarbeit (Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Päd., 1929); Die Neuformung des Bildungsbegriffs u. des Begriffs «erziehender Unterricht» im Lichte des christl. Bildungsideals (19. Jahrbuch des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft, 1929). — G. hat auch die Neuausgaben von C. Kriegs «Lehrbuch der Pädagogik. Geschichte u. System» seit 1913 besorgt (in 2 Bdn., [5]1922/23). — In Vorbereitung ist ein Werk über die deutsche Pädagogik der Gegenwart.

Die Schriften G.s, der Mitarbeiter an mehr als 25 Zeitschriften u. Sammelwerken ist, sind gleich wichtig für die päd. Theorie wie für die Erziehungspraxis. Das Ganze der Erziehungswissenschaft überschauend, arbeitet er mit Erfolg an der Klärung u. Verbesserung der päd. Systematik, an der Wertung der Musik, an der Hervorkehrung der Lust- u. Unlustgefühle bei der Einteilung der Temperamente u. an der krit., aber grundsätzl. Verwendung der schönen Literatur als einer Hilfsquelle der Psychologie.

Schrifttum: Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift (Brüssel 1925, S. 193 f.). *R. Hauser.*

Gurlitt, Ludwig.

Geb. am 31. V. 1855 in Wien, Altphilologe, zuletzt in Berlin-Steglitz tätig, Reformpädagoge.

Päd. Schriften: In den Werken «Der Deutsche u. sein Vaterland» (1902, [8]1909), «Der Deutsche u. seine Schule» (1905, [3]1912) u. «Erziehung zur Mannhaftigkeit» (1906, [7]1923) übt G. eine maßlose u. leidenschaftl. Kritik an dem höheren Bildungswesen Deutschlands der Vorkriegszeit. «Die Erziehungslehre» (1909, [2]1925) enthält seine Erziehungsgrundsätze. Erwähnt seien noch folgende Schriften: «Pflege u. Entwicklung der Persönlichkeit» (1905), «Schule u. Gegenwartskunst» (1907), «Schülerselbstmorde» (1908), «Pflege des Heimatsinnes» (1909).

Der Naturalismus bildet den Ausgangspunkt seines päd. Denkens. Nach dieser Theorie ist das Geistesleben nur eine Fortsetzung des Naturprozesses. «Freie Gesamtauswirkung der Natur» ist das päd. Grundaxiom G.s. Die Aufstellung eines allgemeingültigen Erziehungszieles bedeutet eine Beeinträchtigung der individuellen Entwicklung. Damit bekennt sich G. zu einem extremen Individualismus in der Erziehung. Als Erziehungsideal schwebt ihm die naturhafte Individualität oder Persönlichkeit vor. Die christl. Erziehung wird grundsätzlich abgelehnt. «Ein normales Kind kann die christl. Lehre theoretisch nicht verstehen, praktisch nicht leisten u. physisch nicht ertragen.» Die konfessionelle Schule sei der erste Nagel zum Sarge des Deutschen Reiches. — Wäre das von G. entworfene Bild unseres *höheren Schulwesens* objektiv richtig, dann wäre dasselbe technisch u. moralisch das schlechteste unter allen Kulturstaaten der Welt gewesen. Aber G. übertreibt.

G. ist von *Rousseau*, bes. aber von *Ellen Key* beeinflußt. Eine grundsätzl. Würdigung muß von der Tatsache ausgehen, daß G. objektiv geistige Werte ablehnt. Damit verliert das päd. Tun überhaupt seinen Sinn. An die Stelle der Erziehungs- u. Bildungsfunktion tritt der naturgesetzl. Entwicklungsprozeß. Die Forderung einer freien Auswirkung der naturhaften Individualität führt zur Pädagogik des Wachsenlassens. Der Wert der Individualität ist gewiß hoch einzuschätzen. Aber nicht die naturhafte, sondern nur die an überindividuelle Normen gebundene Individualität kann ein Erziehungsziel sein. Auf die Ent-

wicklung der Erziehungswissenschaft hat G. keinen Einfluß ausgeübt, aber viele seiner Ideen leben in linksgerichteten Kreisen u. der radikalisierten Jugend weiter.

Schrifttum: E. Hahn, Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen II (1927); W. Münch, Zukunftspäd. (³1913, führt in feinen krit. Ausführungen die Übertreibungen G.s auf das richtige Maß zurück); F. Rommel, G. als Erzieher, in: Päd. Archiv 1912, S. 208 bis 225; M. Lechner, Problem der Persönlichkeit in der Päd. L. G.s, in: Pharus I (1912) 481—495; — G.s Stellung zur Schulreform, in: Pharus II (1912) 193—221, nimmt vom Standpunkt der philosoph.-päd. Kritik zu G. ausführlich Stellung); K. Mag u. L. G., in: Allgem. Buchhändlerztg. 1912, Nr. 19; K. Kesseler, Päd. Charakterköpfe (⁵1929). *M. Lechner.*

Güterlehre.

[G. = Güter.]

I. Begriffliches: Ein Gut ist ein Gegenstand, der Wert hat. Das wären zunächst Personen, Gemeinschaften, aber auch niedere Lebewesen, sofern sie um ihrer selbst willen geschätzt werden. Gerade sie nennt man aber G. nur aus system. Konsequenz oder als Übersetzung des lat. «bonum». Daher wird Gott als «höchstes Gut» bezeichnet, während man sonst das Wort auf Objekte einschränkt, die nicht personartig sind. Unpersönl. G. haben entweder hedonischen Nützlichkeits-, Tausch- oder aber kulturellen Wert. Über diese Wertkriterien s. Art. Wertpädagogik. Die *idealist.* Philosophie hat vor allem die zeitlos geltenden *Werte* untersucht; für sie fällt Wertlehre u. G.lehre zusammen. Auf sie geht auch die Nachlässigkeit zurück, G. als «Werte» zu bezeichnen. Unter den *realist.* Philosophen hat namentlich *O. Willmann* eine G.-lehre geboten, die bes. die für die Pädagogik allein wichtigen *Kulturgüter* genau untersucht. Er betont, daß die Kulturgüter etwas Wirkliches sind, von dem sich sinnvoll aussagen läßt, daß jemand sie einem andern «gibt», daß jemand sie «empfängt», daß sie «überliefert werden», daß man an ihnen «Anteil habe» usw. Er spricht geradezu von einer «geistigen Nationalökonomie».

Es müssen unterschieden werden: 1. materielle Produkte der Kultur als Träger geistiger Bedeutungen (Bücher, Kunstwerke, Staatssymbole, Bauten, Maschinen). G. dieser Art können wirklich vererbt, konserviert, auch verbessert werden. Ihnen gebührt schon als Produkten menschl. Arbeit abgeleitete Wertschätzung (Pietät). Ihren eigenen Sinn entfalten sie aber nur, wenn sie verstanden oder gebraucht werden können, wofür also bei der Überlieferung auch gesorgt werden soll.

2. Eine wesentlich andere Art von G.n besteht z. B. auf dem Gebiet der Wissenschaft in jenem Wissen, das einer ganzen Gruppe von Zeitgenossen zur Verfügung steht, das sich jemand durch das bloße Verstehen fremder Darstellung, ohne eigenes Entdecken, verschaffen kann. Wenngleich die hier nötigen Grundbegriffe, die auch solche der Denkpsychologie wären, noch nicht eindeutig feststehen, so ist doch ihre Anwendung in der Kulturgeschichte allgemein üblich; man denke an «Fortschritt», an «die Wissenschaft eines Zeitraumes». Das Gut haftet an einem materiellen Niederschlag (Bücher) oder an Personen (welche die betr. Meinung vertreten); es kommt aber nicht auf den Träger, sondern auf den Inhalt u. seine Verfügbarkeit an. Der Wissensbestand ist etwas hic et nunc Gegebenes, nicht der Inbegriff der Wahrheit, der zeitlos gültig ist; das Wissensgut enthält anderseits nicht nur streng wahre Sätze, vielmehr auch ungenaue u. falsche, die nur für wahr oder wahrscheinlich gehalten werden. Ähnlich verhält es sich auf andern Kulturgebieten. Die analogen G. sind z. B. künstler. Traditionen, Techniken, die Weite des Kunstverständnisses; das Rechtsbewußtsein einer Zeit, das geltende Recht; der Sprachgebrauch, der Zustand der Sprachpflege; Umgangsformen, Gebräuche; kultische Formen; techn. Konstruktionen, staatl. u. soziale Verfassungen u. ä. Charakteristisch ist immer der Umstand, daß ein Individuum im verstehenden Verkehr mit einem andern sich zur Anerkennung von Urteilen oder zur Nachahmung von Verhaltungsweisen veranlaßt sieht, daß der einzelne *nicht entdeckt* oder *erfindet,* vielmehr *sich anschließt.* Die verschiedensten Gemeinschaften sind durch die Gemeinsamkeit derartigen Gutes zusammengehalten; wer die Urteile u. Verhaltungsweisen annimmt, gehört damit schon zu ihnen. Namentlich das Volksbewußtsein hat in solcher «kultureller» Einheit sein stärkstes Fundament, dem biolog. oder wirtschaftl. u. polit. Momente an Bedeutung nachstehen. In diese Gruppe gehören im wesentlichen die «Bildungsgüter».

3. Sittl. Anschauungen sind ein überlieferbares Gut. Hingegen ist die Gewissenhaftigkeit u. die Tugend etwas durchaus Persönliches, zwar eine wertvolle Eigenschaft, aber kein Kulturgut. Nur wo ein sittl. Heros einer Gemeinschaft als Vorbild bekannt ist u. dadurch sittl. Wachstum erleichtert, ist er zum Kulturgut geworden, u. zwar in der Form, in der ihn die Tradition sieht. Auch die Heiligkeit im Sinn der kath. Lehre ist kein Kulturgut. Die kath. Gnadenlehre spricht zwar auch vom Schenken, Übermitteln usw. der Gnade; doch sind das Analogien, deren kategoriale Deutung außerhalb der philos. Pädagogik liegt, wie denn auch diese «G.» nicht auf dem Wege der Erziehung, sondern durch Sakrament u. Mysterium an die Menschen gegeben werden.

II. Die päd. Güterlehre sieht ihre erste Aufgabe in der Klärung der Prinzipien, nach denen der Erzieher eine *Auswahl* aus dem Kulturgut zu treffen hat. Sie betrifft jenen Bereich

der Erziehung, den man *Bildung* nennt. Diese läßt u. a. eine soziale u. eine individuale Betrachtung zu, je nachdem die «geistige G.bewegung» im Sinne Willmanns oder die Entfaltung des Individuums die Leitlinie gibt (s. die Art. Bildung, Kulturgut).

Der erste Standpunkt betont die «organ. Kraft», die in den Kulturgütern liegt, vermöge deren sie eine Art «Lebewesen» sind (Platon), moderner gesprochen ein «Sinngefüge» mit «Eigengesetzlichkeit», eine «methodisch» (im philosoph. Sinn) begründete Einheit. Die Erhaltung der Gemeinschaften fordert das Weitertragen ihres kulturellen Erbes. Auch kann nicht jeder von neuem aufs Entdecken ausgehen.

Überliefernswert ist natürlich zunächst nur das Sinnentsprechende an den Kulturgütern. Das Mangelhafte u. Falsche fordert aber auch aufbewahrt zu werden, nicht nur aus Pietät, sondern auch als Stützpunkt für die Dialektik des Fortschritts zum Wertvollen u. — auf diese beiden Momente gegründet — als Quelle u. Gegenstand histor. Forschens.

Auf der andern Seite droht die «Tragödie der Kultur» (Simmel), daß nämlich die Fülle der Kulturgüter sowohl die Harmonie als auch die Selbständigkeit des individuellen Lebens vernichtet. Überfülle des Stoffes, Erstarrung im Traditionellen, Historismus sind Schlagworte für diese Tatsache. Daher werden im Verlauf der Geschichte geistige G. abgestoßen; sie werden vernichtet oder vergessen. Die Auslese geschieht nicht im ganzen Volke gleichzeitig; höhere soziale Schichten, Kreise von Fachleuten, hochbegabte Dilettanten bewahren Kulturgüter, die der großen Mehrheit längst entglitten sind. Und umgekehrt leben oft im Volksbewußtsein Erbstücke weiter, die von den «Berufenen» erst spät wieder entdeckt u. geschätzt werden. Dieser kulturgeschichtl., nicht planmäßigen Auswahl paßt sich das Schulwesen an. Freilich hängt es von den maßgebenden Schulmännern ab, in welchem Maß die Schule Schwankungen des G.bestandes mitmacht. Die Schule kann nachhinken, indem sie totes Gut weiterschleppt, Zeitgemäßes noch nicht aufnimmt. Sie kann aber auch vorausgehen, indem neue G. auf dem Weg über die Schule ins Volksleben einfließen oder vergessene erweckt werden. Diesen Weg hat jede *Schulpolitik* im Auge. Man wird ihn bes. dann beschreiten wollen, wenn in dem Kulturgut Stücke verkümmern, die unbedingt nötig sind, damit der Mensch sich in dieser Welt richtig, wesensgemäß, sittlich verhalte. Der kulturelle Zustand kann nicht einfach hingenommen werden; vielmehr muß die Erhaltung u. Erweckung eines gewissen Grundbestandes schlechthin gefordert werden. Was dieser Grundbestand sei, lehrt die Weltanschauung.

Auch vom Standpunkt des Individuums muß eine Auswahl getroffen werden, um es vor der Überfülle zu bewahren. Es wird erstrebt, daß der Zögling durch Verarbeiten einer verhältnismäßig geringen Stoffmenge doch fähig werde, sich in die übrigen Kulturgüter selbständig einzuarbeiten, wenn das Leben ihm die Aufgabe stellt («formale Bildung»); man strebt auch, die Auswahl der Anlage des Zöglings anzupassen u. vielleicht typische Gruppierungen ausfindig zu machen, die typischen Begabungsstrukturen entsprechen (vgl. Kerschensteiners «Grundaxiom»), aber dennoch eine harmon. Persönlichkeit werden lassen.

Bei einer solchen Menge von Gesichtspunkten wäre für den einzelnen Lehrer die Verantwortung für die Auswahl zu groß. Er stützt sich daher auf die Tradition der Lehrpläne, die er nur hier u. dort durch Zusätze (aus der Zeitkultur oder eigener Erfindung) oder durch Abstriche verändert. Die päd. G.lehre hat außer der Herausarbeitung der Prinzipien der Kritik auch die krit. *Analyse der konkreten Auswahlvorschläge* zu leisten. Dabei muß sie beachten, daß die meisten G. nach mehreren Richtungen Bildungsgehalt aufweisen. Auch Konflikte können entstehen, indem ein nach einer Beziehung einwandfreies Bildungsgut unzeitige Zweifel oder Verwirrung in Bezug auf einen andern Bildungsinhalt zur Folge haben kann. — Der gewöhnl. Fundort solcher Analysen sind die «speziellen Methodiken», wenn sie wissenschaftlich genügend durchgearbeitet sind.

Schrifttum: O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre ([5]1923); G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung ([2]1928); R. Hoenigswald, Über die Grundlagen der Pädagogik ([2]1927, wichtige Begriffsanalysen). Eine G.lehre enthält der Sache nach jedes systemat. Gesamtwerk über Pädagogik.

R. Hauser.

Gymnasium.

G. bezeichnete im alten Griechenland eine Stätte, die zunächst für körperl. Übungen bestimmt war. In der Zeit des Humanismus wurde das Wort für die von den Humanisten umgebildeten Lateinschulen üblich, die nunmehr neben Latein auch Griechisch u. Hebräisch lehrten. Erweiterten diese Schulen ihren Unterrichtsstoff durch erste Einführung in Wissenszweige, die sonst der akadem. Bildung vorbehalten waren, so erhielten sie den Namen G. academicum oder illustre. 1812 wurde «G.» für Preußen die ausschließl. Bezeichnung der zur Universität vorbereitenden Gelehrtenschule, u. dieser Name verdrängte auch in den meisten andern europ. Staaten die übl. Bezeichnungen wie Lyzeum, Athenäum, Collegium u. a. Über die geschichtl. Entwicklung vgl. E. Roloff, Lex. d. Päd. II 549.

Erst die von Kaiser Wilhelm II. veranlaßte u. von Ministerialdirektor Althoff vorbereitete Schulkonferenz von 1900 brachte grundsätzlich die Gleichstellung der 3 großen Schulgattungen, des G.s, des Real-G.s u. der lateinlosen Oberrealschule. Allerdings erfährt sie bei einzelnen wenigen Berufen, sei es tatsächlich mangels der zu dem betr. Studium (wie Altphilologie) erforderl. Vorbedingungen, sei es verordnungsgemäß (wie für Theologie) gewisse Einschränkungen, so daß auch heute noch nur das

G. ausnahmslos u. uneingeschränkt zu allen akadem. Berufen den Zugang vermittelt.

I. Neuere Entwicklung nach Lehrziel, Lehrplan u. Verbreitung. Während das G. des alten Humanismus die Eloquenz, die Fähigkeit, im Latein der klass. röm. Zeit sich schriftlich u. mündlich auszudrücken, zum Ziel hatte, wollte der Neuhumanismus «zu einer allseitigen harmon. Ausbildung der geistigen Kräfte» führen. Dies veranlaßte eine stete Erweiterung des Unterrichtsstoffes auf Kosten des Latein u. Griechisch, die in den preuß. Lehrplänen von 1816 u. 1837 noch 76 bzw. 86 u. 50 bzw. 42 Wochenstunden hatten. Dies führte aber auch in neuester Zeit zur Gründung von *Reformgymnasien*, die einen 3klassigen gemeinsamen Unterbau mit dem Realgymnasium u. der Oberrealschule aufweisen (Frankfurter Reformsystem), eine Einrichtung, die außer in Preußen auch in Anhalt, Braunschweig, Sachsen u. Thüringen eingeführt wurde, oder von UIII bis UII den Unterricht in einer zweiten neueren Fremdsprache statt in Griechisch gestatten.

Der aus der Erweiterung des Unterrichtsstoffes erwachsenden Gefahr der Überbürdung will die *Neuordnung* des *preuß. höh. Schulwesens* von 1924 begegnen, indem sie bewußt auf das Schulzesche Lehrziel einer allseitigen Bildung verzichtet u. diese nur in der Zusammenarbeit aller Schulgattungen erstrebt. Anderseits will sie die Einheitlichkeit der Bildung durch Betonung der sog. kulturkundl. Fächer, Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Philosophie, Zeichnen, Musik in allen Schulgattungen erreichen. Das ist natürlich nur bei einer weiteren Verkürzung des Latein von zuletzt 68 auf 53 Wochenstunden u. durch den Verzicht auf die schriftl. Übersetzung ins Lateinische als Zielleistung möglich. Auch erstrebt die preuß. Reform weniger gedächtnismäßiges Wissen als vielmehr Ausbildung der Urteilskraft u. Gesamtreife der Persönlichkeit, die auch bei der Reifeprüfung gegenüber unzureichenden Fachkenntnissen in die Wagschale fallen soll.

Die preuß. Reform hat auch *in andern deutschen Ländern* zu einer Verkürzung des Lateinunterrichts geführt. Nur *Baden* hat bisher eine abwartende Stellung eingenommen. Dagegen ist der preuß. *Unterrichtsbeginn an Ostern*, infolgedessen das Schuljahr durch die «großen» Ferien im Sommer zerschnitten wird, wie von den übrigen süddeutschen Staaten, auch von Baden übernommen worden, veranlaßt durch die reichsgesetzl. Einführung der *4jähr. Grundschule*.

Alles in allem hat die neuere Entwicklung, wenigstens in Preußen, zu einer starken Zersplitterung des höheren Schulwesens u. zu einem prozentual zunehmenden *Rückgang des G.s* geführt. In *Preußen* zählt man z. Z. annähernd 40 verschiedene Schulformen. Die eigentl. Gymnasien waren von 283 i. J. 1900 auf 221 i. J. 1927 zurückgegangen. Dafür hatten sich die Gymnasien mit Ersatzunterricht von 6 auf 71, die Realgymnasien auf 368 u. die Oberrealschulen auf 334 vermehrt. Dagegen hat *Bayern* (1927) noch 49 Gymnasien u. nur 5 Realgymnasien, 1 Reformreal-G. u. 22 Oberrealschulen. Auch in Baden haben sich die 17 Gymnasien behauptet, doch sind ihnen in den letzten Jahrzehnten 13 Realgymnasien u. 23 Oberrealschulen mit der 3fachen Schülerzahl, aber nur etwa der doppelten Zahl von Abiturienten an die Seite getreten.

Die verschiedene Gestaltung der Gymnasiallehrpläne in den einzelnen deutschen Ländern ist nebenstehend veranschaulicht.

II. Wert der gymnasialen Bildung: Die gymnasiale Bildung hat auch heute noch in der Zeit der fortgeschrittenen Technik ihren bleibenden Wert u. ihre Vorzüge von andern Bildungsarten, wie namentlich aus Kreisen der Hochschullehrer, auch von Vertretern der Mathematik u. Naturwissenschaften anerkannt wird. Sie schult in der Beschäftigung mit den reich entwickelten grammat. Formen der antiken Sprachen u. insbes. mit den straffen syntakt. Regeln des Latein das log. Denken u. gibt zugleich allen Seelenkräften durch den wissenschaftl., ästhet. u. sittl. Gehalt des antiken Schrifttums reichste Anregung; sie bringt uns durch die größere Verschiedenheit der antiken Sprache die Eigenart unserer Muttersprache zu klarerem Bewußtsein; sie gewährt ein geschichtl. Verständnis unserer heutigen europäischen Kultur, die von der antiken ihren Ausgang genommen u. bis in die neueste Zeit in immer wiederkehrender Renaissance unter Karl d. Gr., Otto d. Gr., in der Zeit des Humanismus u. des Neuhumanismus neue Förderung erfahren hat, u. sie entnimmt der antiken Kultur auch heute noch Anregungen zum kulturellen Fortschritt, was insbes. die neuesten Verteidiger des Humanismus unter *W. Jäger* erstreben.

Den gymnasialen Gedanken im deutschen Volke wieder populär zu machen, erstrebt eine ganze Reihe von Organisationen.

Der *Deutsche Gymnasialverein* (Ztschr.: Das humanist. G., 1890 durch Uhlig in Heidelberg gegr.); *Preußischer Landesverband gymnasialer Vereinigungen;* die *Vereinigungen der Freunde des humanist. G.s* mit besondern Landesverbänden in Baden, Bayern, Hessen, Sachsen, Thüringen, Württemberg, Westfalen; die *Gesellschaft für antike Kultur* (Ztschr.: Die Antike, seit 1925, gegr. von *W. Jäger*); der *Deutsche Altphilologen-Verband* (gegr. 1925, Mitteilungen in zwangloser Folge); der *Reichsausschuß zum Schutze des G.s* (70 führende Männer aus dem kirchl. u. allen Zweigen des geistigen, polit. u. wirtschaftl. Lebens, die 1927 mit einem Aufruf in der Tagespresse an die Öffentlichkeit getreten sind). Auch der Preuß. Landtag hat 1928 einen von den Kulturreferenten der Regierungsparteien (Zentrum, Demokraten, Sozialdemokraten) eingebrachten Antrag angenommen, der feststellt, daß «das Verständnis für die Geistes-

1. Die neuen Stundentafeln in *Preußen*:

Unterrichtsfächer	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summe der Wochenstunden
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	5	4	3	3	3	3	4	3	3	31
Latein	7	7	7	6	6	5	5]	5]	5]	53
Griechisch				6	6	6	6]	6]	6]	36
Neuere Fremdsprache			3	2	2	2	2	2	2	15
Geschichte (Staatsbürgerkunde)		1	2	2	2	3	3	3	3	19
Erdkunde	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
Mathematik	4	4	4	3	3	4	3]	4]	4]	33
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	2]	2]	2]	18
Zeichnen	2	2	2	2	2	1[1]	1[1]	1[1]	1[1]	14
Singen	2	2								4
	26	26	27	29	29	29	29	29	29	253

[1] Alle 14 Tage 2 Stunden. Dazu kommen für alle Klassen je 4 Stunden Leibesübungen, für IV—O I zusammen 4 Stunden Musik u. für O II u. O I zusammen 6 Stunden für freie Arbeitsgemeinschaften.

2. Die neuen Stundentafeln in *Württemberg*:

Unterrichtsfächer	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Summe der Wochenstunden	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	
Philosophie									2	2	
Deutsch	4	4]	4	3	3	3	3	4	4	32	84
Geschichte u. Staatsbürgerkunde		—]	2	2	3	2	3	3	3	18	
Heimat- u. Erdkunde	2	2	2	2	2	1	1	1	1	14	
Latein	8	8	8	6	6	6	6	6	6	60	
Griechisch				6	6	6	6	6	6	36	108
Englisch						4	3	3	2	12	
Rechnen u. Mathematik	4	4	4	3	3	3	3	3	3	30	48
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	
Zeichnen u. Kunstunterricht	1	2	2	2	2					9	
Schreiben	1									1	16
Musikpflege	2	2	2							6	
	26	26	28	28	29	29	29	30	31	256	
Leibesübungen	3	3	3	3	3	3	3	3	2	26[1]	
Freiwillige Fächer:											
Französisch	—	—	3	2	2	2	2	2	2	15	
Hebräisch						2	2	2	2	8	
Naturwissenschaftl. Übungen						2	2	2	2	8	
Zeichnen u. Kunstunterricht						2	2	2	2	8	
Musikpflege				2	2	2	2	2	2	12	
Kurzschrift					2	2				4	

Werkunterricht in der nötigen Zahl von Stunden.

[1] Und von Klasse III ab an einem aufgabefreien Nachmittag 2 Stunden Bewegungsspiele.

3. Die Stundentafeln in *Baden*[1]:

Unterrichtsfächer	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summe der Wochenstunden
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	3	3	3	2	2	3	3	3	3	25
Philosophische Propädeutik								1	1	2
Latein	9	9	8	7	7	7	7	7	7	68
Griechisch				6	6	6	6	6	6	36
Französisch			4	3	3	3	3	2	2	20
Geschichte			2	2	2	3	3	3	3	18
Erdkunde	2	2	2	1	1	je 10 Stunden im Tertial				8
Mathematik	4	4	3	3	3	4	4	4	4	33
Naturgeschichte	2	2	2	2	2					10
Physik u. Chemie						2	2	2	2	8
Schreiben	2	2								4
Zeichnen	2	2	2	2	2					10
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
	28	28	30	32	32	32	32	32	32	278

Singen im allgemeinen je 2 Stunden außer in U III u. O III. Dazu 2 Stunden Spielen für jede Klasse.

Freiwillige Fächer	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summe der Wochenstunden
Englisch						2	2	2	2	8
Hebräisch						2	2	2	2	8
Physikalisches Praktikum						2	2	2	2	8
Geometrisches Zeichnen									2	2
Kurzschrift					2	2 (od. 1)				4
Zeichnen						2	2	2	2	8

[1] Eine Neuregelung ist bis 1931 in Aussicht genommen.

entwicklung des deutschen Volkes u. für die gradlinige Fortführung seiner Kultur gerade in unserer Zeit eine verständnisvolle Pflege des humanist. Bildungsideals erfordert», u. der darum verlangt, daß «der Besuch des humanist. G.s nicht aus äußeren Gründen beeinträchtigt wird».

III. Abarten: Die ursprüngl. Alleinberechtigung des G.s für die regelmäßige Vorbereitung zur Hochschule zeigt sich auch darin, daß man andern Schultypen, die zur Hochschulreife führen, den Namen G. mit gewissen Beschränkungen beigelegt hat. So redet man von *Neusprachl. G.* neben Real-G., von *Mathematisch-Naturwissenschaftl. G.* neben Oberrealschule, von *Deutschem G.*, wie der preuß. Philologenverein 1919 eine Schule «mit starker Betonung der Deutschkunde u. Volkswirtschaftslehre» genannt wissen wollte, wofür Deutsche Oberschule die amtl. Bezeichnung geworden ist, von *Abend-G.* (s. d.) für eine Deutsche Oberschule, die in 6jähr. abendl. Kursen erwerbstätige Männer u. Frauen zur Reifeprüfung (s. d.) führen will, u. Kerschensteiner hat auch an die Möglichkeit eines *Technischen G.s* gedacht, einer 9jähr. Höheren Schule, die in den untersten Klassen etwa zur Hälfte des Unterrichts in Werkstätten, Laboratorien u. Zeichensälen eine prakt. Erfahrung vermitteln würde, auf der die vorzugsweise theoret. Unterweisung der oberen Klassen aufzubauen hätte (vgl. Grundfragen der Schulorganisation [1907] S. 209). — Zum Unterschiede von all diesen «Gymnasien» pflegt man das alte G. auch das *humanistische* zu nennen.

Schrifttum: Die Neuordnung des preuß. höheren Schulwesens (1924); Stundentafeln zur Neuordnung des höheren Schulwesens in Preußen (1924); W. Hellpach, Die Wesensgestalt der deutschen Schule (²1926); K. Ott, Die höhere Schule (1924); E. Spranger, Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften u. die Schule (²1925); Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung u. Unterricht, 5. Jhrg. (1926); Bayr. Philologen-Jahrbuch (1927); W. Oberle, Philologen-Taschenbuch (1928); Jahrbuch für die Lehrer an den höheren Schulen, den Lehrerbildungsanstalten u. Fachschulen Badens, hrsg. von A. Holzmann, Jhrg. 30, 1929/30 (1930); O. Immisch, Das alte G. u. die neue Gegenwart (1916); J. Stiglmayr, Das humanist. G. u. sein bleibender Wert (1917); Das Erbe der Alten, 2. Reihe (seit 1920), hrsg. von O. Immisch; A. Giesecke-Teubner, Das G. u. die neue Zeit (1919); Vom Altertum zur Gegenwart, Skizzen von F. Boll u. a. (²1921); W. Jäger, Antike u. Humanismus (1925); Das G., im Auftrag des Zentralinst. für Erz. u. Unterr. hrsg. von O. Morgenstern (1926); E. Unger u. A. Caspari, Die Vergewaltigung des G.s durch den Geist des prakt. «Lebens» (1924); E. Fränkel, Die Stelle des Römertums in der humanist. Bildung (1926); R. Laun, Die soziale Bedeutung des humanist. G.s, in: Neue Jahrbücher für Wissenschaft u. Jugendbildung, Jhrg. 3, H. 6, S. 718—730 (1927); O. Freitag, «Deutsches» G., Oberschule, Aufbauschule als nationale Erziehungsschule der Zukunft (1919); E. Kleinert, Das päd. G. Ein Beitrag zur Mittelschulreform (Aarau 1920); J. Lötzsch, Das deutsche G. (1919); P. Steinmann, Das mathemat.-naturwissenschaftl. G. (Aarau 1920); M. Schneidewin, Das humanist. G. (1923); H. Strohmeyer, Das neusprachl. G. (1926).

J. Lengle.

H

Häberlin, Paul.

In der Eigenart der Gedanken u. Eigenwilligkeit der Sprache drückt sich H.s eigenartiger persönl. Lebensgang aus.

Geb. am 17. II. 1878 in Keßwil (Thurgau, Schweiz), studierte H. nach Absolvierung des Gymnasiums in Frauenfeld, an den Universitäten in Basel, Göttingen u. Berlin protestant. Theologie bis zum 3. Schlußexamen, dann Philosophie, Biologie u. Psychologie. Hauslehrer in Paderborn u. Bremen. Dr. phil. in Basel 1903 (Philosophie, Botanik, Zoologie), Lehrer an der Realschule in Basel (1903/04).

Mit 26 Jahren wird er zum Direktor u. Dozenten der päd. Fächer an das Lehrerseminar in Kreuzlingen (Schweiz) berufen (1904/09), eine Aufgabe, die grundsätzl. Stellung zur systemat. Pädagogik u. Psychologie von ihm verlangte. «Spencers Grundlagen der Philosophie» (1908) u. ein wissenschaftstheoret. Versuch über Wissenschaft u. Philosophie (2 Bde., 1910/12) sind die Frucht dieses Ringens. 1908 Habilitation für Philosophie in Basel. Neue päd. Antriebe erwachsen ihm aus der heilpäd. Behandlung schwererziehbarer Kinder. Mit 36 Jahren als Ordinarius nach Bern (1914), dann nach Basel (1922) berufen, entfaltet er sein päd. System.

H.s päd. Denken, das in einer erstaunl. Fülle von Aufsätzen, selbständig erschienenen Broschüren u. Werken wohl beachteten Niederschlag gefunden hat, kreist um 2 Pole: Ziel aller Erziehung, u. Psychologie in der Erziehung:

Über das Gewissen (1915); Das Ziel der Erziehung (1917, ²1925); Wege u. Irrwege der Erziehung (1918, ³1930); der Gegenstand der Psychologie (1921); Kinderfehler (1921, ²1930); Eltern u. Kinder (1922); Der Leib u. die Seele (1923); Pestalozzi in seinen Briefen (1924); Der Geist u. die Triebe (1924); Der Charakter (1925); Das Gute (1926); Das Geheimnis der Wirklichkeit (1927); Die Suggestion (1927); Über die Ehe (1928, ²1929); Allgemeine Ästhetik (1929); Das Wunderbare. 12 Betrachtungen über die Religion (1930).

H. zieht vor allem den Trennungsstrich gegen relativist. Tendenzen in der päd. Ziellehre: «Das wahre Ziel aller Erziehung kann nicht aus psycholog.-empir. oder histor. Befunden abgeleitet werden.» Die Zielfrage hat ihm mit den empir. Erwägungen nichts zu tun. Das Ziel darf seine

Gültigkeit nicht vom Bedingten entleihen. Es muß aus dem Grunde aller Geltung stammen. Zielsetzung schließt Glaubensbekenntnis ein, einen schlechthin axiomat. Ansatzpunkt, der rückwärts nicht mehr weiter abgeleitet werden kann. Aus der Zielsetzung wächst ihm ein *zweiter* beherrschender Gedanke, der Gemeinschaftsgedanke, heraus. «Die Richtigkeitsidee ist nicht zu trennen von der Idee der Einheit u. Gemeinschaft.» Der Gemeinschaftsgedanke ist nicht monadologisch verdorben u. löst doch den Reichtum des Individuellen nicht auf. — Manche haben an der formalen Seite seiner Systembildung, an dem Fehlen inhaltl. Kategorien Anstoß genommen. Der Wille zum System ist bei H. kein leeres Begriffsspiel, sondern Entfaltung des Ziels. An dem durchgegliederten Ganzen der Probleme — Geist u. Trieb, Leib u. Seele — sucht er zu erweisen, wie jener Wille zum System als Ausgangspunkt u. die Wirklichkeit zueinander stehen. Wo die Psychoanalyse seine Wege kreuzt, setzt er sich mit ihr auseinander u. lehnt sie in ihrer erot. Vereinseitigung ab. *J. Spieler*.

Habrich, Leonhard.

Geb. am 16. IX. 1848 in Esch, Kreis Bergheim (Erft), für den Lehrerberuf im Lehrerseminar zu Kempen ausgebildet, wirkte H. von 1869 ab an verschiedenen Schulen Kölns. Um sich ganz seiner Weiterbildung widmen zu können, schied er 1874 für 3 Jahre aus dem öffentl. Schuldienst aus u. übernahm eine Hauslehrerstelle in Bayenthal.

1877 bestand er in Koblenz die Mittelschullehrerprüfung in Deutsch, Geschichte, Französisch u. plante nunmehr, seine Studien fortzusetzen u. zur sprachl. Ausbildung ins Ausland zu gehen. Entgegenstehende Wünsche der Angehörigen u. der Schulbehörde, die ihn an das Bopparder Lehrerseminar berief, ließen den Plan nicht zur Ausführung kommen. 1898 wurde H. als Seminaroberlehrer an das Lehrerinnenseminar in Xanten versetzt. Ostern 1915 trat er in den Ruhestand. Seit 1917 lebte er in Wesseling a. Rh. ganz seinen literar. Arbeiten. An seinem 70. Geburtstage wurde er in Anerkennung seiner Verdienste um die Lehrerbildung u. um die Erziehungswissenschaft mit dem Titel Professor ausgezeichnet. Am 23. V. 1926 traf ihn ein Schlaganfall; am 24. V. beschloß ein rascher Tod das arbeitsfrohe u. arbeitsreiche Leben.

H.s Schriften: Der erste schriftstellerische Versuch gilt dem Deutschunterricht, zu dem ihn innere Neigung, berufl. Tätigkeit u. Anregungen seines Oheims Schumacher u. L. Kellners hinführten u. bis ins hohe Alter festhielten. 1899 gab H. mit J. J. Wolff das Lesebuch für die kath. Schulen des Regierungsbezirks Koblenz heraus. Auch bemühten sich H. u. sein Mitarbeiter, dem kath. Empfinden nicht bloß negativ, sondern auch positiv gerecht zu werden; daß letzteres Ziel nicht ganz erreicht wurde, lag an Widerständen, die alle zu beseitigen nicht in H.s Macht stand. 1903 erschien eine Rheinische Fibel, für welche die ministerielle Erlaubnis zur Einführung nicht zu erlangen war. In dem mit J. J. Wolff hrsg. Sammelwerk «Der Volksschulunterricht», Bd. 1 (1917) hat H. von den 10 Kapiteln über den Deutschunterricht 4 beigesteuert.

War H. auch nicht blind gegen Bedenken, die gegen eine philosoph. Pädagogik für Lehrer geltend gemacht wurden, u. wollte er auch seine Schüler nicht dem Wirrwarr widerstreitender Philosophien ausliefern, so lebte er doch der Meinung, daß es, wie es nur *eine* Geometrie, so auch nur *eine* Philosophie geben könne, u. fand diese in dem aristotel.-scholast. Gedankengebäude. Das hinderte ihn nicht, auch die neuere Philosophie zu studieren u. ihre gesicherten Ergebnisse zu verwerten. Aus diesen Studien erwuchs seine Päd. Psychologie (2 Bde., 1901—1903); später hat er die Kapitel über Willensfreiheit u. Pädagogik des freien Wollens aus dem 2. Bd. herausgezogen u., stark erweitert, zu einem selbständigen 3. Bd. umgearbeitet (Bd. I ^{6}1921, II ^{5}1921, III ^{2}1921). Neben *Tilmann Pesch,* von dem H. in seinen philosoph. Studien ausgegangen war, haben *O. Willmann* u. *Désiré Mercier* seine Arbeit am stärksten befruchtet. Merciers Psychologie hat H. ins Deutsche übertragen (1907, ^{2}1921); die neuscholast. Philosophie der Löwener Schule hat er in Deutschland bekannt machen helfen. Freunde u. Schüler Merciers (Siméons u. Dr. De Hovre) haben H.s Päd. Psychologie ins Flämische u. Französ. übersetzt. Neben Kellner u. Willmann hat *Don Bosco* H. in seiner erziehl. Tätigkeit u. in der Erziehungstheorie beeinflußt. H. hat ihm 3 Publikationen gewidmet, von denen die zuletzt erschienene «Aus dem Leben u. der Wirksamkeit Don Boscos» vorzüglich in die Erzieherweisheit u. Erziehungspraxis des Stifters der Salesianer einführt.

Fast 40 Jahre hat H. an Lehrerbildungsanstalten gewirkt u. hat durch die Tiefe u. Klarheit, die seinem Lehren eigen waren, durch die begeisternde Art, mit der er Arbeitswillen u. Arbeitsfreudigkeit zu wecken wußte, durch seine unbestechl. Geradheit u. Gerechtigkeit, durch seine herzenswarme Güte, durch seine tiefe Religiosität Hunderten von werdenden Lehrern u. Lehrerinnen ein Beispiel gegeben, das unvergessen ist. Den im Amt befindl. Lehrern hat er durch die zahlreichen Kurse, die er als Mitgründer u. Vorsitzender des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft in vielen Städten Deutschlands u. Österreichs veranstaltete oder durch Mitwirkung unterstützte, in reichstem Maße Anregungen zur Weiterbildung vermittelt. Durch seine Schriften hat er über den Schülerkreis u. über die Grenzen Deutschlands hinaus eine Wirksamkeit entfaltet, die warme Anerkennung gefunden hat. Mögen auch in den method. Schriften manche Anschauungen veraltet sein oder noch veralten, so wird doch der vorbildl. Erzieher u. sorgfältig wägende Erziehungstheoretiker, der ausgezeichnete Lehrerbildner u. der wackere Kämpfer für eine christl. Erziehungswissenschaft nicht vergessen werden.

Schrifttum: M. Koch-Doll, in: Wochenschrift für kath. Lehrerinnen, 37. Jhrg., S. 89; J. Göttler, in: 17. Jahrb. des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft (1926); F. Weiler, in: «Pastor bonus», Ztschr. für kirchl. Wissenschaft u. Praxis, 39. Jhrg., H. 5 (1926). *F. Weiler*.

Hamburg
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

Der Entwicklung des H.er Schulwesens eigen ist der freiheitl. traditionelle Zug der Städterepublik u. die Gepflogenheit, die Initiative für neue Bildungsbestrebungen u. Schulformen von privater Seite ausgehen zu lassen. Durch das Unterrichtsgesetz vom 11. XI. 1870 wurden die Volksschulen, die vorher dem privaten Wettbewerb überlassen waren, verstaatlicht. In der «Schulsynode» (jetzt Schulbeirat, s. u.) traten die Lehrer als beratende Körperschaft zur Oberschulbehörde in ein Verhältnis, das die tätige Mitarbeit gestattete u. Aufgeschlossenheit päd. Strömungen gegenüber mit sich brachte. Besondern Anteil an der Förderung des H.er Bildungswesens hat die «Gesellschaft der Freunde des vaterländ. Schul- u. Erziehungswesens» (gegr. 1807); ferner der «Schulwissenschaftl. Bildungsverein» (gegr. 1825). Die Unterrichtsreform wurde wesentlich bestimmt durch die neuartige Einstellung zum heranwachsenden Menschen, durch Vereinheitlichung des Schulwesens (Einheitsschule im organisator. Sinne — Gesetz vom 16. V. 1919, im Reich: 18. VII. 1921), durch die der Großstadt entsprechende Differenzierung u. Betonung des dem einzelnen Volke eigentüml. Kulturbesitzes.

I. Die Bildungsbehörden sind:

1. Die *Oberschulbehörde* (2 Mitgl. des Senats, 8 der Bürgerschaft, 4 von u. aus dem Schulbeirat gewählte u. 1 der Finanzdeputation) leitet u. beaufsichtigt das gesamte Erziehungs- u. Unterrichtswesen der Volksschulen mit Sonderschulen u. der höheren Schulen; ihr ist das *Staatl. Amt für Leibesübungen* u. das *Staatl. Lichtbildamt* angeschlossen.

2. Die *Berufsschulbehörde* (3 Mitgl. des Senats, 8 der Bürgerschaft, 2 von u. aus der Lehrerkammer gewählte u. 1 der Finanzdeputation).

3. Die *Hochschulbehörde* (3 Mitgl. des Senats, 8 von der Bürgerschaft gewählte, 1 bürgerl. Mitgl. der Finanzdeputation, der Rektor der Universität, 1 Mitgl. vom Kuratorium der H.ischen Wissenschaftl. Stiftung, 1 Mitgl. vom kaufmänn. Beirat für das Weltwirtschaftsarchiv; ferner nehmen an den Sitzungen mit beratender Stimme teil: die jurist. Oberbeamten bei der Hochschulbehörde u. der Prorektor der Universität).

II. Volksschulwesen: Die von H. ausgegangene *Kunsterziehungsbewegung (J. Brinkmann, Lichtwark, Götze;* Ztschr.: «Der Sämann») betonte das «Schöpferische» im Kinde. Durch Einbeziehung anderer Gebiete der Arbeitsschule wurde der Grundsatz «Vom Kinde aus» *(J. Gläser)* formuliert. 1909 forderte der Lehrplanentwurf der Schulsynode statt Übermittlung des vorgeschriebenen Lehrstoffes Entwicklung u. Bildung der Kraft; 1912 wurden Versuchsschulen gewünscht, die die Arbeitsschule verwirklichen sollten, in denen dem Lehrer größte Freiheit u. Selbständigkeit bezügl. des Lehrstoffes u. der Methode gewährt wurde, ohne hinter dem Ziele der übrigen Volksschulen zurückzubleiben. 1914 tritt die Oberschulbehörde in Prüfung des Planes ein; 1919 wird die Einrichtung beschlossen.

Am Anfang dieser Schulen («Berliner Tor» — «Breitenfelderstr.»), die keine Bindungen anerkannten, stand das «Chaos». Die «*Wendeschule*» (Breitenfelderstr.) war geboren aus dem Geiste der Jugendbewegung (Röhl, Jöde, Tepp, Schlünz, Zeidler). Die Eltern der *Berliner-Tor-Schule* (W. Lottig [Vater], Reese, J. Gläser) gaben «ihrer» Schule den Namen «Gemeinschaftsschule». *Götze* organisierte die Schule *Telemannstr.* nach dem Grundsatz der Mitte zwischen gestern u. morgen. Die Barmbecker Elternschaft gründete die Versuchsschule *Tieloh Süd* (zuerst *W. Paulsen*).

In der Schule am *Dulsberg* (Ahrensburgerstr.), gegr. 1922, will man unabhängig von äußern Bindungen, allein durch die Idee der Erziehung bestimmt, ohne auf einseitigem Standpunkt zu verharren, nicht mehr Versuchsschule, sondern typische Großstadtschule sein. Ihr ist die *Arbeitsschule* neben der Methode Umwandlung zu neuem Bildungsbegriff. Die *Kunsterziehung* gibt ihr ein neues Gepräge, wie die Arbeitsschule der ersteren durch Betonung der Aktivität neuen Anstoß verleiht. Der *Wille zur Gemeinschaft* durchpulst das ganze Schulleben (Koedukation). — Die von der Methodik herkommenden Schulen wurden durch die genannte Bewegung zu freierer Gestaltung gedrängt. So zeigen die Hamburger Schulen in ihrer Gesamtheit das Suchen der für die Gegenwart notwendigen u. möglichen Schulform von verschied. Seiten zugleich. Die Bauprogramme sehen einen Gemeinschaftsraum (Aula, Schulbühne), Räume für Werkunterricht, Musik u. Gymnastik vor.

Die Träger der *Selbstverwaltung* der einzelnen Schulen (Gesetz vom 12. IV. 1920) sind der Lehrkörper u. der Elternrat. Der Lehrkörper hat das Recht der begrenzten Wahl bei Stellenbesetzung, um eine wirkl. Arbeitsgemeinschaft zu ermöglichen. Der Schulleiter ist kolleg. Leiter der Arbeitsgemeinschaft, wird auf 3 Jahre vom Kollegium gewählt u. verwaltet sein Amt ehrenamtlich (Stundennachlaß). Die Mitarbeit des Elternrates hat sich fruchtbringend gestaltet. Einrichtung von Werkräumen, Beschaffung von Lehrmitteln, Einrichtung von Schulheimen (1927 in Deutschland 160, davon hatte H. 37). Vertreter der Lehrkörper u. Elternräte (je 100 auf 2 Jahre wählbar) bilden den Schulbeirat, der der Oberschulbehörde beratend zur Seite steht u. von sich aus auf die einzelnen Selbstverwaltungen der Schule anregend wirkt.

Seit 1919 ist das *Schulgeld* für Volksschüler aufgehoben u. volle *Lernmittelfreiheit* gewährt.

Der H.er Staat hat 236 öffentl. Volksschulen (dem Gesetz nach simultan) mit 44923 Knaben u. 43537 Mädchen (1927). Klassenfrequenz: 33,25. 6 halböffentl. Volksschulen für Knaben u. Mädchen (3 weitere sind im Aufbau begriffen) u. die Waisenhausschule in Bergedorf sind Eigentum der röm.-kath. Gemeinde (mit 3173 Kindern), denen der Staat jährlich Beihilfen gewährt. Die Lehrziele gleichen denen der öffentl. Volksschulen. — Englisch (für Kinder mit ausreichenden Leistungen in Deutsch obligatorisch von Kl. III an), Französisch (nur im Oberbau, wahlfrei). Die in Zeichnen, Werkarbeit,

Nadelarbeit bes. Begabten werden in Zentralkursen gefördert.

Die mehr als 2mal nicht versetzten Knaben u. Mädchen der Kl. III—V sind versuchsweise zu *Abschlußklassen* zusammengefaßt. Aus diesen sind 1928 7,5 % aller Schüler entlassen, aus Kl. I 54,1 %. In Zusammenarbeit mit der Schule (psycholog. Fragebogen, «Berufsberater») sucht die «Zentrale für Berufsberatung u. Lehrstellenvermittlung» (Priv. Anfänge 1905) dieses soziale Großstadtproblem zu lösen. — Die Wohlfahrtspflege in der Schule wird von einem Mitglied des Lehrkörpers wahrgenommen. Ferienverschickungen, Schulheime, Tageskolonien. *Schulärzte* seit 1907. *Schulzahnkliniken.*

Ausbau der Volksschule: Die fremdsprachl. Züge, die sprachlich begabte Schüler nach dem 4. Schuljahre vereinigten u. die Schulzeit für diese auf 9 Jahre verlängerten, wurden nicht fortgeführt. Der *Oberbau* umfaßt Schüler des 8.—10. Schuljahrs, die nach dem 7. Schuljahr gute Leistungen in der deutschen u. engl. Sprache u. Mathematik aufweisen. Sie sollen die geistige Reife erlangen, die sie befähigt, in mittlere Fachschulen einzutreten, für mittl. Stellen in großem Industrie- u. Handelsgeschäft. Die Absolventen erhalten das Zeugnis der mittl. Reife.

An Sonderschulen bestehen 11 6stufige *Hilfsschulen* mit 1964 Kindern (2,3 % aller Kinder) u. 5 Sonderschulen für Taubstumme, Schwerhörige, Sprachkranke, Blinde mit Klassen für Sehkranke.

Für schulpflichtig werdende, aber nicht schulreife Kinder bestehen staatl. Kindergärten.

Zum *Kindergartenwesen* H.s gehören weiter: das staatl. Fröbelseminar, 3 Kinderpflegerinnenschulen, Übungskindergärten u. Übungshort des Fröbelseminars, die Kindergärten der Schule für Frauenberufe, Kindergärten der «Vereinigten Fröbelkindergärten» u. einige von Privatpersonen unterhaltene, die der Aufsicht des Jugendamtes unterstehen.

III. Höheres Schulwesen: Der *Übergang* zur höheren Schule wird durch Bezirksausleseausschüsse (6—8 Grundschulen zusammengeschlossen haben je 1 ständigen, höh. Schule 2, Privatschulen zusammen 1 Vertreter), die dem Hauptausleseausschuß unterstehen, geregelt. Durch Begabtenauslese hat die höhere Schule eine soziale Umschichtung erfahren u. den Charakter der «Standesschule» verloren. Begabte minderbemittelte Kinder werden weitgehend unterstützt. Erziehungsbeihilfen.

H. (inkl. Staatsgebiet) hat für *männl. Jugend:* 4 Gymnasien (davon sind 2 mit Oberrealschulen verbunden, 1 mit einem deutschen Zug, entsprechend der Deutschen Oberschule), 4 Realgymnasien (davon 1 Reform-Realgymn.), 6 Oberrealschulen, 1 staatl. u. 4 nichtstaatl. Realschulen, 2 Deutsche Oberschulen (Lichtwarkschule [s. u.], 1 Aufbauschule für Knaben u. Mädchen), insgesamt 11814 Schüler in 436 Klassen (1928); für *weibl. Jugend:* 3 Realgymnasien (wovon 2 — 1 davon in Cuxhaven — in Entwicklung), 2 staatl. u. 1 nichtstaatl. Oberrealschule, 12 nichtstaatl. Realschulen (8 staatl. Realschulen sind mit andern Schularten verbunden), 3 staatl. (1 davon in Bergedorf) u. 1 nichtstaatl. Deutsche Oberschule, insgesamt 7237 Schülerinnen (davon 3004 auf 14 nichtstaatl. Anstalten) in 267 (111 nichtstaatl.) Klassen.

Zur Zeit bestehen, einschließl. der im vorstehenden Absatz miteinbezogenen nichtstaatl. höheren Schulen, insgesamt noch 46 nichtöffentl. Schulen, denen sämtl. Grundschulklassen angegliedert sind, die (1928) von 7272 Kindern besucht werden. Von diesen nichtöffentl. Schulen sind reine *Vorschulen* 8 mit 1081 Kindern. Von den nichtstaatl. Realschulen sind eine für Knaben (verb. mit Progymnasium) mit 4 Vorschulklassen u. 14 Hauptschulklassen (388 Schüler inkl. Vorschule) u. eine für Mädchen mit 4 V. u. 8 H.Kl. (332 Schüler inkl. V.) Eigentum der röm.-kath. Gemeinde.

Der Versuch, die Schüler u. Schülerinnen infolge der Festsetzung der Grundschulzeit auf 4 Jahre in 8 Jahren bis zur Reifeprüfung zu fördern, mußte auf Veranlassung anderer deutscher Staaten aufgegeben werden.

Die *Lichtwarkschule* sucht die Gedanken der modernen Schulreform in ihrer Erziehungs- u. Unterrichtsarbeit zu verwirklichen — Koedukationsschule. — Ein in der Grundhaltung gleichgerichtetes Kollegium ermöglicht versuchsarbeitswillige Einheit. Lehrerpersönlichkeit u. Klassengemeinschaft sind die Grundlagen der Schule. Gemeinsame Arbeitsstunden treten an die Stelle von Kursus- u. Kernunterricht. Stoffsystematik wird abgewiesen. *Ein* Sachgebiet tritt beherrschend in den Unterricht. Ausgangspunkt ist die Erlebnisfähigkeit des Schülers. Das bedeutungsvollste Arbeitsgebiet (10 Wochenstunden) ist die Kulturkunde (Deutsch — Geschichte — nichtbekenntnismäßiger Religionsunterricht), die neben Mathematik u. Naturwissenschaft stärkere Betonung findet als in den Deutschen Oberschulen Preußens. Hauptsprache ist Englisch, von IIb Latein oder Französisch wahlfrei. Tägl. Turnstunde, Musik- u. Gestaltungsunterricht (Zeichnen u. Werkarbeit) in allen Klassen. Größere Reisen zur planmäß. Erfassung Deutschlands während der Unterrichtszeit sind für die Lichtwarkschule kennzeichnend. Indem die Lichtwarkschule kritisch dem «Alten», freudig jedem neuen Versuch gegenübersteht, indem sie keine einheitl. Idee vertritt, sondern der Lehrerpersönlichkeit volle Auswirkung, der Eigenart jeder Klasse freies Entfalten ermöglicht, befindet sie sich in steter Entwicklung.

IV. Das Berufsschulwesen (private Anfänge 1765 — später staatl.) umfaßt alle erforderl. Zweige der Berufsaus- u. -fortbildung.

1. Pflichtberufsschulen: Alle Jugendlichen sind 3 Jahre nach Vollendung der allgem. Schulpflicht, bei einem darüber hinaus währenden Lehrverhältnis bis zu dessen Beendigung fortbildungsschulpflichtig (Gesetz 1919). Von den 10 Wochenstunden (während der Arbeitszeit) sollen 2 für Leibesübungen verwandt werden (noch nicht überall durchgeführt). Der Unterricht wird auf berufl. Grundlage aufgebaut. a) Allgem. Berufsschulen für die weibl. Jugend, b) für die männl. Jugend, c) Fachgewerbeschulen, d) Handelsschulen. Der *Jahreskursus für berufslose männl. Jugendliche* (1. Berufsschulpflichtjahr) soll berufsunentschlossenen Jungen Gelegenheit geben, ihre Neigungen u. Eignungen für einen prakt. Beruf zu erproben.

2. Schulen mit freiwilligem Schulbesuch: a) *Techn. Staatslehranstalten,* gegliedert in: α) Höhere Schule für Maschinenbau, Elektrotechnik, Schiffbau u. Schiffsmaschinenbau; β) Schiffsingenieur- u. Seemaschinistenschule; γ) Höhere Schule für Hoch- u. Tiefbau (5 Semester — anerkannte Abschlußprüfung für mittlere Techniker). — b) Die *Landeskunstschule* will den Nachwuchs im Kunsthandwerk heranbilden, künstler. Talente ausbilden, Zentralstätte für alle Fragen der Kunsterziehung sein u. das geistig-künstler. Leben befruchten. Nur für reife Schüler Kunstklassen — Tageskurse (3 Jahre) u. Abendkurse für Kunsthandwerker. An Nachmittagen werden Kinder (10—14 Jahre) unterrichtet, um deren künstler. Begabung zu erkennen. Die *Wagenbauschule* als einzige ihrer Art in Deutschland dient der Fortbildung von ausgebildeten Wagenbauern (3 Sem.). Die « *Werkschule* von Blohm & Voß» ist die einzige Werkschule H.s. — c) Die *Staatl. Seefahrtsschule* bildet Nautiker aus u. schließt mit Prüfung für Seeoffiziere ab. — d) *Schulen für Frauenberufe* (1867 privat, 1921 verstaatl.). α) *Hauswirtschaftsschule:* Fachschulen für Haushaltspflegerinnen, Hausbeamtinnen, Kinderpflegerinnen (1½ Jahre); die Hauswirtschaftl. Frauenschule (1 Jahr) ist die Vorstufe der Hausbeamtinnenausbildung (1 bzw. 1½ Jahre); ferner 3 Haushaltungsschulen (1—1½—2 Jahre). β) Die *Gewerbeschule* vermittelt die berufl. Ausbildung in Damenschneidern u. Wäschenäherei, für Putzmacherinnen, Modezeichnerinnen, Zeichnerinnen, Stickerinnen, Kammerjungfern; außerdem Einzelkurse. γ) Das *Sozialpäd. Institut* bezweckt die Ausbildung u. Fortbildung von Wohlfahrtspflegerinnen u. Sozialbeamtinnen (2 Jahre) mit Abschlußprüfung. δ) Die *Höhere Handelsschule* (2 Jahre) ist für Schülerinnen mit mittl. Reife. Für Schülerinnen des letzten Volksschuljahres besteht eine besondere Handelsschule (2 Jahre). Der Besuch der *Hauswirtschaftl. Jahreskurse* (Unterricht auf den Beruf der Hausfrau u. Mutter eingestellt) durch berufslose Mädchen gilt als 1. Berufsschulpflichtjahr. Das *Seminar für techn. Lehrerinnen* schloß Ostern 1929.

Die *öffentl. Jugendhilfe* wird wahrgenommen durch das Landesjugendamt, dem 3 Jugendämter (s. d.) (H. Stadt — Bergedorf — Cuxhaven) unterstehen. Es ist zugleich Fürsorgeerziehungs- u. Aufsichtsbehörde für gemeindl. u. priv. Anstalten, wodurch Kompetenzschwierigkeiten fortfallen. Die Aufgaben der Jugendwohlfahrtsbehörde waren vor reichsgesetzl. Regelung durchgeführt u. haben auf diese eingewirkt.

V. Hochschulwesen: An der durch Gesetz vom 31. III. 1919 gegr. H.ischen *Universität* sind eine rechts- u. staatswissenschaftl., die medizin., die philosoph. u. die mathemat.-naturwissenschaftl. Fakultät. Für Pädagogik u. Psychologie bestehen ordentl. Lehrstühle. — Professur für Leibesübungen.

An *Wissenschaftl. Anstalten* (zugleich Universitätsinstitute) hat H.:

Staats- u. Universitätsbibliothek, Weltwirtschaftsarchiv, Museum für Völkerkunde, Museum für H.ische Geschichte, Kunsthalle, Museum für Kunst u. Gewerbe, Sternwarte, Physikal. Staatsinstitut mit Hauptstation für Erdbebenforschung, Chem. Staatsinstitut, Mineralog.-Geolog. Staatsinstitut, Zoolog. Staatsinstitut u. Zoolog. Museum mit Fischereibiolog. u. Hydrobiolog. Abteilung, Institut für allgem. Botanik, Institut für angewandte Botanik.

VI. Lehrer u. Lehrerbildung: 1. Für Volksschulen (Ordnung vom 17. XI. 1927). Für die erste Lehrerprüfung (nicht feste Anstellung) wird verlangt: Hochschulreife. 6semestr. Studium an der Universität (mindestens 2 in H.) auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft, der Philosophie, der Psychologie u. eines Wahlfaches (kann auch künstl.-techn. sein). Kenntnis der Volksschuldidaktik. Ausreichende Unterrichtspraxis im Schulhelferdienst. Nachweis von Leibesübungen. — Die zweite Lehrerprüfung (nach 3—5 Jahren) soll die Befähigung zur selbständigen Führung eines Lehramtes nachweisen, ferner die Ausbildung in einem künstler.-techn. Fach als Erweiterung der Berufsarbeit.

2. Für höhere Schulen entsprechen die Anforderungen denen der preuß. Prüfungsordnung.

3. Für Berufsschulen akademische u. entsprechende berufl. Vorbildung.

Den prakt.-päd. Bedürfnissen der im Schuldienst stehenden Lehrerschaft der höheren u. Volksschulen trägt das *Institut für Lehrerfortbildung* Rechnung (1927: 183 Kurse, durchschnittl. Teilnehmerzahl: 25; — 2 Zentralbüchereien). Dem Institut angegliedert wurden die Kurse zur Ausbildung der Lehrer in künstl.-techn. Fächern.

4. Besoldung (Gesetz vom 5. X. 1927 u. 12. XII. 1928):

Das Jahresgehalt (inkl. Wohnungsgeldzuschuß, örtl. Sonderzuschlägen u. Frauenzulage) beträgt für *Volksschullehrer:* 4200 RM AG. bis 7600 RM EG. (12 Zulagen), akadem. vorgebildete: 4800 RM AG. bis 9000 RM EG. (12 Zulagen); *Gewerbelehrer:* 4800 RM AG. bis 8800 RM EG. (10 Zulagen); *Studienräte an der Handelsschule:* 6100 RM AG. bis 10400 RM EG. (10 Zulagen); *Studienräte an höh. Schulen:* 6100 RM AG. bis 11500 RM EG. (12 Zulagen). Kinderzulagen: für 1. u. 2. Kind je 240 RM, für 3. u. jedes weitere Kind 300 RM jährlich. Ledige Beamte 5%. Lehrerinnen bei verminderter Pflichtstundenzahl außerdem 8% Abzug. An Pensionen werden nach 10jähr. Dienstzeit 35% des zuletzt bezogenen Gehaltes gezahlt, mit jedem weiteren Dienstjahr 2% mehr bis zum 25. Dienstjahr, dann bei jedem weiteren 1% mehr bis zur Höchstgrenze von 80%.

Schrifttum: Zur histor. Entwicklung s. Roloff, Lexikon der Pädagogik II 584—588; Das H.er Schulwesen (bis 1914), hrsg. von der Gesellschaft der Freunde usw. als 2. Teil des H.er Lehrerverzeichnisses (1913); Jahresberichte der Oberschulbehörde; Gesetz über Selbstverwaltung der Schulen (1920); Bericht der H.er Versuchs- u. Gemeinschaftsschulen (1921); J. Gläser, Vom Kinde aus (1920); E. Engel, Die Gemeinschaftsschulen (H. u. Berlin [1922]); F. Jöde, Pädagogik deines Wesens (Typische Revolutionspäd. [1920]); Ztschr.: «Die Wende», hrsg. von F. Jöde (Verl. Saal, Lauenburg a. d. Elbe); K. Zeidler, Die Wiederentdeckung der Grenze (1926); Lottig (Vater u. Sohn), Die H.er Versuchsschule, Idealbild, Zerrbild, Wirklichkeit, in: Das werdende Zeitalter, Jhrg. 6, H. 5/6

(1927); Die Lichtwarkschule H., in: H.er Lehrerzeitung, 7. Jhrg. (1928), Nr. 9—11; J. Gebhard, Die Schule am Dulsberg (1927, bester Tatsachenbericht); Berichte der Oberschulbehörde zur Lehrerversammlung 1925: 1. Das H.er Schulwesen 1914 bis 1925, 2. Das Berufsschulwesen in Groß-H. — Städtegebiet, 3. Öffentl. Jugendhilfe in H.; Richtlinien für den Arbeitsplan der H.er Volksschule. Oberschulbehörde (1926); Lehrpläne für höhere Schulen (1928). *A. Dauber.*

Handbetätigung.

I. Päd. Verwertung: H. als Unterrichtsmittel für die Zwecke des Ausdrucks, der Veranschaulichung, der Verständigung u. als Werkunterricht (s. d.) ist eines der Wesensmerkmale der Arbeitsschule (s. d.). Darüber hinaus hat die H. in freien Erziehungseinrichtungen Bedeutung: im Kinderhort, in Schülerwerkstätten, in geschlossenen Erziehungsanstalten, in Spezialkursen. Als rein *mechan.* Arbeit kann H. schon ethischen Zwecken, der Erziehung zu Fleiß, Pflichttreue, Gewissenhaftigkeit dienen. Wird mit der schaffenden Arbeit auch die *Gestaltungskraft* des Kindes angeregt, so gewinnt davon die Gesamtpersönlichkeit. Wird sie mit *kunsterzieherischer* Einstellung betrieben, so schärft sie Blick u. Gefühl für die äußere Umgebung u. deren auf Schönheit abgestimmte Gestaltung. Wird auf *Zusammenarbeit* mehrerer in der außerschul. Erziehungsarbeit gesehen, z. B. zur Herstellung von gemeinsam zu gebrauchenden Spielen, von gegenseitigen Geschenken oder Festgaben, so ist die H. ein vorzügl. Mittel der *Gemeinschaftserziehung*.

II. Physiologische Grundlagen: In der Befriedigung des Bewegungs- u. Tätigkeitstriebes werden vom Kinde Eindrücke von Kraftwirkungen, Lageveränderungen, Muskelanspannungen, Sehnen- u. Gelenkverwendung gesammelt u. als entsprechende Empfindungen registriert. Sie geben die Grundlage für die Größen-, Maß-, Formvorstellungen nach der motor. u. kinästhet. Seite ab. In der H. sind die Anlässe für Sammlung dieser wichtigsten Bewegungs- sowie Tastempfindungen natürlicherweise gegeben. Bes. deutlich tritt ihre Aufgabe nach dieser Richtung hervor im modernen Zeichenunterricht (s. d.) mit seinen Achsel-, Ellbogen-, Hand- u. Fingergelenkübungen, sowie den Beidarmübungen mit gleichzeitiger Beanspruchung der korrespondierenden Muskeln, Sehnen u. Gelenke.

III. Psycholog. Grundlagen: Die H. muß auch der jeweiligen seelischen *Entwicklungsstufe* des Kindes entsprechen. Sie geht bis etwa zum 9. Lebensjahr aus vom naiven Gestalten, wie es aus dem Spieltrieb des Kindes herauswächst, ist hier Beschäftigung, die gestaltend vor allem im Schema arbeitet, u. hat kein besonderes Werkzeug nötig. Dagegen wird neben Ton, Plastilin, Papier zum Formen mit Vorliebe bearbeitetes Material verwendet. Stein-, Holz-, Metallbaukästen verschiedener Art sind beliebt u. anregend für diese Stufe. Zwischen dem 9. u. 13. Lebensjahr erfaßt das Kind die Zusammenhänge von Ursache u. Wirkung u. wird diesen Zusammenhängen mit Loslösung vom Schema gerecht; einfache Werkzeuge zieht es bei der Bearbeitung mit heran. Aus den gewonnenen Erfahrungen heraus ist eine erste Beherrschung von Material u. Werkzeug erwachsen, so daß etwa vom 14. Lebensjahr ab an ein techn. Gestalten gedacht werden kann, wobei auch stärkere Aktivität, bei besonderer techn. Begabung auch Produktivität, erwartet werden kann.

IV. Formen: Unterrichtsarbeit u. erziehlich wertvolle Beschäftigung des Kindes lassen H. in den verschiedensten Formen anwenden. Es kommt in Frage das *Zeichnen* im oben angedeuteten Sinne. *Nachahmungs-* u. *Ballspiele* fördern die Beherrschung der Hand. Weiter sind einschlägig: das *Formen* in Ton oder Plastilin, das *Legen* mit Stäbchen, farbigen Täfelchen von verschiedenen Grundformen, *Flechten* in Streifen, Blättern, Naturformen, *Bauen* mit Kästen verschiedenster Art vom primitiven Klötzchenkasten bis zu dem Anker- u. Matadorbaukasten, *Falten, Ausschneiden* von Papier, einfarbig u. bunt, *handwerkl.* Arbeiten in Pappe, Holz, Metall, Glas, im Basteln, Gartenarbeit, Nadelarbeit. Aber auch die H. am *Modell*, das Inbetriebsetzen von Maschinen, bewegl. Figuren, läßt päd. wertvolle Erfahrungen, Vorstellungen, Einsichten sammeln. Auf die Mädchenerziehung eingeengt, ist hier die Nadelarbeit zu erwähnen. Weitgehend wird die H. in verschiedenen Formen in der Erziehung des Kleinkindes in den Kindergärten gepflegt. Fröbel u. Montessori (s. d.) haben dafür typische Beschäftigungsformen geschaffen.

V. Außerschul. Pflege findet die H. neben dem Hause vor allem in *Kinderhorten* für das schulpflichtige Alter. Wie der Knabe u. das Mädchen in glückl. Familienverhältnissen, wo sie außerhalb der Schulstunden ein sie betreuendes Heim besitzen, Baukasten, Ton, Plastilin, Papier zur Beschäftigung verwerten, später mit Einzelwerkzeug u. dem Werkzeugkasten sich betätigen, wertvoll die Freizeit ausfüllend, so wird auch in den Horten die H. vor allem als erziehl. Beschäftigungsmittel genutzt. Mit Hervorkehrung der Beherrschung bestimmter Materialien u. Werkzeuge sind in größeren Städten *Schülerwerkstätten* (s. Art. Werkunterricht u. Schulwerkstätte) für Papier-, Kartonage-, Holz-, Metallbearbeitung eingerichtet, in denen sich die 10—14jähr. Knaben an einem schulfreien Nachmittag sammeln u. unter fachkund. Leitung material- u. werkzeuggerecht arbeiten. Mädchen werden ähnlich für die verschiedensten Nadelarbeiten in Handarbeitskursen gesammelt. Die gleichen Grundsätze gelten für die Beschäftigungsstunden geschlossener Er-

ziehungsanstalten. Aus den besondern lokalindustriellen Verhältnissen heraus sind mancherorts auch *Spezialkurse* eingerichtet, in denen, wie z. B. in der oberfränk. Korbflechtindustrie oder der altbayer. Heimschnitzerei, außer der Schule die Kinder in den heimischen Techniken in fortschrittl. Weise unterwiesen werden.

Der starken erziehl. Werte der H. wegen, auch aus dem Gedanken der Förderung der Handgeschicklichkeit für spätere handwerkl. Berufsarbeit heraus, verdienen die genannten Einrichtungen Förderung. Ohne ein Handwerk lehren zu wollen, fördern sie doch die Handgeschicklichkeit. — In *höh. Schulen* versucht man wahlfreie *Bastelstunden* einzuführen.

Schrifttum: J. H. G. Heusinger, Über die Benützung des bei Kindern so tätigen Triebes beschäftigt zu sein (Gotha 1797; noch heute außerordentlich anregend für außerschul. H.); B. H. Blaschke, Werkstätte der Kinder (4 Tle., Gotha 1800—1802); G. Kalb, Beschäftigungspläne für Knaben u. Mädchen in Kinderhorten u. geschlossenen Erziehungsanstalten (1903; praktisch sehr anregend); M. Löweneck u. H. Eger, Zur Einführung in die Theorie u. Praxis des Handfertigkeitsunterrichts (1905); M. Montessori, Montessori-Erziehung für Schulkinder. I: Betätigungsdrang u. Erziehung (1926); L. Pallat, Werkarbeit in Schule u. Leben (1926); G. Stiehler, Plastisches Gestalten, seine Bedeutung im Bildungsplan, seine Grundlagen, seine Mannigfaltigkeit (1928); W. Ratthey, Die H. im Unterricht (o. J.); J. Schröteler, Die Montessori-Methode u. die deutschen Katholiken (1929). *F. X. Weigl.*

Handelslehranstalten.

[H. = Handel.]

I. Lehranstalten: In allen Mittel- sowie in sehr vielen Großstädten sind die einzelnen kaufmänn. Schulgattungen aus Gründen der Wirtschaftlichkeit u. Zweckmäßigkeit in einem Schulgebäude unter einheitl. Leitung zu einer größeren Anstalt verbunden. Umfaßt diese alle kaufmänn. Schulgattungen, also eine Berufs-, eine H.s- u. eine höh. H.sschule, vielleicht noch freiwillige Abendkurse, so nennt man das Ganze eine «H.slehranstalt», andernfalls fügt man besser die Bezeichnung der einzelnen Teile zusammen.

In Baden werden *Höhere H.sschulen* u. *Ober-H.sschulen* (Wirtschaftsschulen) unter der Bezeichnung *Höhere H.sschulen* zusammengefaßt. Die Lehrpläne der Höheren H.slehranstalten stammen vom 14. V. 1929.

Für die äußere Organisation des kaufmänn. Schulwesens einer Großstadt sind in der Regel 2 Möglichkeiten maßgebend: 1. Die regionale Teilung, bei der jede Schule eine H.slehranstalt im obigen Sinne darstellt; 2. die fachl. Teilung, bei der jede Schule nur eine Schulart aufnimmt. In Millionenstädten kann für 2. noch die Unterteilung nach 1. hinzukommen. — Niemals sollte man ein Schulgebilde so groß werden lassen, daß der Leiter nur Verwaltungsbeamter ohne eigene Unterrichtstätigkeit sein kann. Über *H.sschule, Höhere H.sschule, H.smittelschule* s. Art. Kaufmänn. Berufs- u. Fachschulen, über *H.srealschule* s. Art. Wirtschaftsoberschule.

II. Diplomhandelslehrer: 1. Mit der Entwicklung des kaufmänn. Schulwesens stieg das Bedürfnis nach einem regelrecht vorgebildeten Lehrerstand für diese Schulen. Die Aufgabe seiner Heranbildung übernahmen zu Anfang des 20. Jahrh.s die damals gegründeten H.shochschulen (s. Art. Hochschulwesen) mit Ausnahme von München u. die aus ihnen entstandenen wirtschafts- u. sozialwissenschaftl. Fakultäten der Univ. Frankfurt u. Köln. Damit war die Grundlage für die Entwicklung u. Blüte des kaufmänn. Bildungswesens gelegt, das wie jede Schulart mit der Güte der Lehrkräfte steht u. fällt.

2. Die geltende preuß. Prüfungsordnung datiert vom 20. XII. 1924. In ihr sind die umfangreichen Zulassungsbedingungen, auch die für Immature (Sonderreifeprüfung) nachzulesen. Die Prüfungsfächer sind gegen früher entsprechend dem Ausbau der betr. Hochschuldisziplin u. den gestiegenen Anforderungen der kaufmänn. Schulen wesentlich mehr spezialisiert als vorher. Im großen u. ganzen sind *3 Gruppen* vorgesehen: 1. die *rein wirtschaftswissenschaftliche*; Fächer: a) allgem. Betriebswirtschaftslehre, b) Pädagogik, c) besondere Betriebswirtschaftslehre, d) Rechtswissenschaft oder Wirtschaftsgeographie u. Volkswirtschaft; 2. die *sprachliche*: Fächer: a) u. b) wie oben, c) eine fremde Sprache, d) eine 2. Fremdsprache, sprachlich-technisch u. wirtschaftlich, oder Deutsch, oder Wirtschaftsgeographie oder -geschichte, e) Volkswirtschaft oder Recht, oder Wirtschaftsgeographie; 3. die *technologisch-geographische*: Fächer: a) u. b) wie oben, c) Chemie, d) Physik, beide mit ihren wirtschaftl. Anwendungsgebieten, e) Wirtschaftsgeographie. Näheres ist aus der Prüfungsordnung zu ersehen. Unerläßl. Vorbedingung für alle Studierenden des H.slehramts ist: Begabung u. Neigung für wirtschaftl. Dinge u. große geistige Beweglichkeit. Noch nicht gut geregelt ist die *prakt.-päd.* Ausbildung der Diplom-H.slehrer. Geplant ist für Preußen die Einführung eines prakt. Jahres an einer größeren kaufmänn. Schule. Die Mehrzahl der Diplom-H.slehrer fordert 2 Jahre u. eine anschließende päd. Staatsprüfung zur Erlangung der Anstellungsfähigkeit (ähnlich dem Seminar- u. Probejahr der Philologen). — *Baden, Sachsen, Württemberg* u. *Hamburg* haben Staatsprüfungen eingeführt. *Baden* verlangt Hochschulreife, 7semestriges Hochschulstudium, 1 Jahr kaufmänn. Praxis, 1. Staatsprüfung, 2jähr. Vorbereitungsdienst an einer staatl. Handelsschule u. 2. Staatsprüfung.

3. Tätigkeitsgebiete des Diplom-H.slehrers sind: Die kaufmänn. Berufsschule, die H.s- u. höh. H.sschule, die Wirtschafts-, Aufbau- u. Wirtschaftsoberschule, ferner kaufmänn. Kurse u. Vorträge.

einzelne Fächer an den Heeresfachschulen (s. d.) usw. Die *Besoldung* ist im Reiche nicht einheitlich geregelt. In den *Hansastädten*, in *Sachsen*, *Baden* u. einigen andern Ländern entspricht sie der der Studienräte; am schlechtesten ist sie in *Preußen*. Die *Aussichten* für den Nachwuchs sind ungünstig: einerseits herrscht ein großer Zudrang, anderseits geht infolge der wirtschaftl. Lage die Schaffung neuer Schulen u. Stellen nur sehr langsam vor sich.

Reichsverband Deutscher H.slehrer mit Hochschulbildung, gegr. 1908; Organ: Deutsche H.sschulwarte, Leipzig, Dr. M. Gehlen.

Schrifttum: O. Benecke u. R. Sauer, Die Prüfungen für Kaufleute an den Universitäten u. H.shochschulen in Preußen ([5]1929); für die nichtpreuß. Länder vgl. das «Jahrbuch des Reichsverbandes Deutscher H.slehrer mit Hochschulbildung» (1928/29); J. Oberbach, Der Diplom-H.slehrer (1925, enthält auch die Prüfungsordnung einschließl. Ersatzreifeprüfung); viele Artikel über alle strittigen Fragen in den Jahrgängen 1921 bis 1928 der Deutschen H.sschulwarte; W. Schleef, Die Anstellungsverhältnisse der Diplom-H.slehrer u. ihr Einfluß auf das Studium (1926). *J. Oberbach.*

Hänisch, Konrad.

Geb. am 14. III. 1876 zu Greifswald, studierte H. Geschichte, Nationalökonomie, Statistik; *Schriftleiter* in Mannheim u. Dortmund, 1911 *Leitung* der sozialdemokrat. Parteiflugblattzentrale in Berlin, *Lehrer* an der Arbeiterbildungsanstalt; 1913/18 *Mitglied* des Preuß. Landtags, 1918/21 Preuß. *Kultusminister* (anfangs mit A. Hoffmann); starb am 28. IV. 1925 als *Regierungspräsident* in Wiesbaden.

Er schrieb: Die deutsche Sozialdemokratie in u. nach dem Weltkrieg (1916); Kulturpolit. Aufgaben (Vortrag, 1919); Staat u. Hochschule (1920); Neue Bahnen der Kulturpolitik (1921); G. Hauptmann u. das deutsche Volk (1922); F. Lassalle (1923).

H. hat als Minister die Artikel «Bildung u. Schule» der RVerf. beeinflußt u. die Einberufung der Reichsschulkonferenz (1920) mitveranlaßt. Das preuß. Bildungswesen suchte er nach den Forderungen der entschiedenen Schulreformer (in reformsozialistischer Ausprägung) neu zu gestalten. Kulturpolitisch will er die Arbeitermasse in die Gesamtkultur eingliedern, «Essen» mit «Weimar» verbinden. Volkserziehung in Volksschule u. Volkshochschule ist somit die wesentlichste Aufgabe des Kultusministers. Er denkt an die Verbindung von neuzeitl. Gemeinwirtschaft u. Führerpersönlichkeit. Staatsbürgerl. u. volkswirtschaftl. Denken, demokrat. u. soziales Empfinden sind seine *Erziehungsziele*. Auf dem Boden der Demokratie u. des Sozialismus erhofft er das allmähl. «Erstehen einer neuen *geistigen* Aristokratie». *Wege* der Erziehung sind ihm: Stärkere Individualisierung in der Jugendpflege u. Schule einerseits, Einheitsschule anderseits mit einer einheitl. nationalen Bildung, verankert im Mutterboden des Volkstums. Sie ist auch ein bedeutsames Mittel zur sozialen Verständigung u. Annäherung der Klassen. Er erkennt die sittl. Kräfte der Religion an, die er in den Dienst der Gesamtheit stellen will. Freilich ist er für eine Entkirchlichung des Staates u. daher auch für die Abschaffung der geistl. Ortsschulaufsicht u. für eine frühzeitige Religionsmündigkeit der Schüler, um Lehrer u. Schüler frei von jedem Gewissenszwang zu machen.

Besondere Fürsorge erfuhr der Volksschullehrerstand: Die Reform der Lehrerbildung wurde in Angriff genommen (Öffnung der Hochschulen). Land- u. Stadtlehrer wurden gleichgestellt u. in die allgem. Besoldungsordnung eingereiht; Reform des Konferenzwesens (Versuche mit kollegialer Schulleitung), Kreis-, Bezirkslehrerräte, sowie päd. Beirat beim Ministerium bezwecken die Demokratisierung der Schulverwaltung. Für die höheren Schulen brachten seine Erlasse Selbstverwaltung der Schüler in Schülergemeinden, für alle Schulen Elternbeiräte. H. hat die 1919 im Revolutionstempo erlassenen Verordnungen später selbst z. T. widerrufen bzw. gemildert. Seine Grundsätze sind in vielen Punkten richtunggebend geblieben für die unter seinen Nachfolgern (O. Boelitz u. C. H. Becker, s. jeweils d.) durchgeführte Schulreform. *F. Schramm.*

Hausaufgaben.

[H. = Hausaufgabe.]

I. Geschichtliches: Die H.n sind ein althergebrachter Teil der Schularbeit, aber trotzdem im Für u. Wider umstritten. Erst der neueren Pädagogik ist es gelungen, sie organisch dem Lern- u. Bildungsvorgang einzugliedern. Lange Zeit wies man ihnen wesentlich bloß gedächtnismäßige u. übende Zwecke zu: Auswendiglernen von Katechismus- u. Bibelstoffen, Gedichten, Stoffen aus Geschichte u. Erdkunde, Sprachregeln u. Rechtschreibstoffen, Ausarbeitung von vorbereiteten Aufsätzen, Einprägung von fremdsprachl. Vokabeln u. Sprachregeln, Anfertigung von Übersetzungen. Das innere Verhältnis von Schularbeit u. H. bestand also darin, daß das Ergebnis der ersteren durch die H.n gesichert werden sollte. Die H.n waren ein Anhängsel des Unterrichts. Die Frage, ob der Schüler Freude an der Arbeit habe, ob seine innere Regsamkeit ihr entgegenkomme, stellte man nicht; es war eben seine Pflicht, die Arbeit zu leisten, mochte sie auch oft schwer u. langweilig sein. Dabei überschritt das *Maß* der H.n oft den zulässigen Umfang, bes. an den *höheren Schulen* mit dem Fachlehrersystem. Und so verstummten im abgelaufenen Jahrh. nie die Klagen über die Überbürdung der Schüler der höh. Schulen u. über die mit dieser Überbürdung verbundenen geistigen u. körperl. Schäden. Eine Reihe von behördl. Erlassen suchte für die höh. Schulen die H.n zu beschränken.

Um die Jahrh.wende setzte eine Bewegung ein, die eine grundsätzl. Änderung in der Stellung u. Bewertung der H. u. der gesamten Eigenbeschäftigung des Schülers herbeiführte. Man wies beiden eine selbständige Aufgabe innerhalb der Bildungsarbeit zu; damit wurden die H.n aus der herkömml. Anhängselstellung erlöst. Sie wurden dem gesamten Bildungsvorgang organisch eingeordnet durch den die heutige

Schulreform beherrschenden Gedanken der *Eigenentwicklung* des Kindes, der organ. Emporbildung der in seinem Wesen liegenden Kräfte u. Anlagen, im Gegensatze zur Fremdführung durch den Lehrer. Mit u. durch den Arbeitsschulgedanken wurde den H.n alles bloß Gedächtnismäßige u. bloß Übende genommen; *sie wurden zu einem wichtigen u. unentbehrl. Mittel der Bildungsarbeit. — H. Gaudig* (s. d.) will das Verhältnis von Schularbeit u. H. einer «gründl. Revision» unterzogen wissen. Die hier gekennzeichnete Auffassung der Eigentätigkeit des Schülers, die auch in den amtl. Richtlinien sich durchgesetzt hat, erhebt die H. zu einem wichtigen, dem Unterricht gleichwertigen Bildungsmittel. Noch weiter gehen die Montessorimethode u. der Dalton-Laboratory-Plan (s. jeweils d.). Der Klassenunterricht ist beseitigt; alleiniges Bildungsmittel ist die Einzelstillbeschäftigung in Schule u. Haus.

II. Grundsätzliches: Der gekennzeichnete Wandel in der Bewertung der H. u. der Stillbeschäftigung ist von dem richtigen Gedanken getragen, daß die natürl. Entwicklung des Kindes auf der Eigentätigkeit sich aufbaut, daß sie auf selbständiges Sehen, Hören, Greifen u. Tasten, auf Beobachtung der Wirklichkeit u. der Vorgänge an u. in ihr, auf denkendes Erfassen u. Verarbeiten der gewonnenen Eindrücke, auf vernünftige Handhabung u. Verwendung der Erkenntnisse hindrängt. Jede Leistung, die der Schüler selbständig auszuführen vermag, muß er wirklich ausführen; Hilfen dürfen dabei nicht geleistet werden. Nur durch eigene Tätigkeit, durch Hineinsinnen in die Erkenntnis, durch ihre allseitige Durchdringung, durch ihre Handhabung manueller u. geistiger Art gelangt der Schüler zur Selbständigkeit, zur Fähigkeit, ohne Hilfe u. Führung sich in dem Neuen, was Umwelt u. Erfahrung täglich bieten, zurechtzufinden, das ihm Gemäße u. Dienende aufzugreifen u. zu nutzen. Psychologisch gesprochen muß das Neue zu einem Teil seines Selbst, zur geistigen Kraft werden, die allemal wach wird, wenn Verwandtes anklingt. Dadurch entsteht geistige Beweglichkeit, die Fähigkeit, Neues sicher u. rasch zu erfassen, Wert u. Bedeutung zu erkennen. Der so geleitete Schüler ist aufgeweckt, geistig regsam u. frisch; er faßt sicher u. geschickt an, was ihm dargeboten u. aufgegeben wird. — Ein Unterricht, der diesem Ziele geradeswegs zustrebt, muß dem Schüler immer wieder *Aufgaben* stellen, die zur Lösung eigene Überlegung u. selbständiges Umgehen mit dem Stoffe voraussetzen. Das gilt gleichermaßen für die in der Schule gefertigten schriftl. Arbeiten wie für die H.n. Der Schüler muß innerlich warm werden bei dem, was der Unterricht bietet u. — was er an Eigenem von ihm verlangt. Deshalb muß die H. nicht bloß eine *Fortsetzung* der Erarbeitung u. Verarbeitung des Unterrichtsstoffs sein, die das Ziel der individuellen Fruchtbarmachung u. der persönl. Verwertung erfüllt, sondern sie muß auch — u. darin liegt eine wichtige Erweiterung ihres Gebietes — dem *Unterrichte* vorarbeiten u. so wesentlich für seine Wirklichkeitsnähe sorgen. Es darf kein Gegensatz, keine Absperrung zwischen dem von der Umwelt gebotenen natürl. Bewußtseinsinhalte u. dem in ihm ruhenden Interessenkreis einerseits u. dem vom Unterrichte Gebotenen anderseits entstehen, kein Gegensatz zwischen dem urwüchsigen Lebens-Ich u. dem schwächl. Schul-Ich. Die H.n müssen in ihrer Schwierigkeit u. in den Forderungen an die selbständige Arbeit gleichen Schritt mit der geistigen Entwicklung der Schüler halten. Das gilt bes. für die oberen Stufen der höh. Schulen, wo der Unterricht in freierer Gestaltung sich der Sonderbegabung weitgehend anpaßt. Wenn die H. in diesem Sinne auch zunächst dem Unterricht dient, so erfüllt sie gleichzeitig wertvolle *sittl.* Forderungen: sie weckt Arbeitsfreude, fördert die Aufmerksamkeit auf sich selbst, stärkt das Gefühl für Selbständigkeit, für Verantwortung u. Arbeitspflicht.

III. Schulpraktische Handhabung: Es gilt, die H. sorgfältig dem gesamten Unterricht einzubauen. Sie muß sich der Durchdringung u. Verlebendigung des vom Unterricht Gebotenen organisch einfügen, indem sie *Vorarbeit* für den Unterricht leistet, u. indem sie die selbsttätige Arbeit am Unterrichtsstoffe *fortsetzt*. Dabei bleibt dem Klassenunterricht unter Leitung des Lehrers die Aufgabe: Ingangsetzung eines lebhaften Apperzeptionsprozesses, Weckung von Fragen, die aus dem Stoffe hervorwachsen (Problemsichtigkeit), Zubringung von Verwandtem aus dem Bewußtseinskreise.

1. Ein wesentl. Teil der H. als Vorarbeit vollzieht sich in *Beobachtungsaufgaben*. Für die Bildung ist die objekt. Kenntnis der Wirklichkeit die Grundlage. Der Lehrer stellt deshalb nach wohlüberlegtem Plane die H.; er fordert genaue Beobachtung der Wirklichkeitsverhältnisse u. läßt darüber in der Schule berichten.

Solche Beobachtungs-H.n erstrecken sich auf Haus, Hof, Garten, Feld, Wiese, Wald; Wetter, Kälte, Wärme, Niederschläge; Pflanzen- u. Tierleben; heimatl. Umgebung, Oberflächengestaltung, Bewässerung; Siedlungsart, Beschäftigung der Bewohner, Wirtschaftsverhältnisse, Handel, Verkehr, Gütererzeugung u. -verbrauch; geschichtl. u. staatsbürgerl. Leben, Ruinen, alte Baudenkmäler, Kunstwerke, Kirchen, Naturdenkmäler.

Der Unterricht stellt an der Hand der Schülerberichte die Tatsachen fest, klärt u. berichtigt die Auffassung. Als schätzenswerte Nebenwirkung ergibt sich die Stärkung des *Wirklichkeitssinnes;* es wird den Schülern zum Bedürfnis, Dinge u. Vorgänge genau anzusehen.

2. Die H. sorgt für Herbeischaffung von Anschauungsstoff für den Unterricht: Pflan-

zen, Kästen mit Keimungs- u. Wachstumsversuchen, durch Basteltätigkeit hergestellte Dinge wie: Hebel, Rolle, Wellrad, Flaschenzug, Keil, Heber u. ä. Die Kleinen bringen Spielsachen, Puppen mit. Literaturwerke, Gedichte, Bibelstoffe, realist. Bücher aus der Schülerbücherei werden zu Hause gelesen; in der Schule wird darüber berichtet, ebenso über Volksbräuche, Volksfeste, kirchl. u. weltl. Feiern; Wetterregeln, mundartl. Redensarten u. Sprichwörter werden gesammelt. Bei solchen Aufgaben kommen die verschiedenen Seiten der Auffassung zur Geltung: nüchterne Sachlichkeit, Einsinnen mit Beteiligung von Gefühl u. Gemüt, Einfühlung in die Sprachschönheit, Erkenntnis der sprachl. Kunstmittel. Fremdsprachl. Texte werden vorbereitet, Rechenfälle in Haushalt u. Wirtschaft, Preise u. Zahlungen werden zusammengestellt. Wirtschaftszusammenhänge werden rechnerisch erfaßt, z. B. Hausbau, Feldbau, Viehhaltung. Auf den höh. Stufen erstrecken sich die Beobachtungen auch auf die Eigenart u. die Wandlungen des Geisteslebens, auf sittl. Anschauungen u. ihren literarischen Niederschlag, auf staatsbürgerl. u. geopolit. Zusammenhänge. Die allgemeinen Unkosten bei Wirtschaftsvorgängen werden aufgesucht u. zusammengestellt: Verschleiß von Handwerkszeug, Miete, Unterhaltung des Arbeitsraumes, Steuern, Brennstoff, Licht, durchgängige Verluste, Verzinsung des Anlagekapitals. Das tausendfältige Leben der heutigen Kulturmenschheit bietet für solche H.n eine unerschöpfl. Fülle. Die Unterrichtskunst besteht darin, durch die H.n engste Verbindung mit Kultur u. Umwelt herzustellen unter Anpassung an die Kraft der Eigentätigkeit der Schüler.

3. Die Hausaufgaben zur Aneignung der Unterrichtsstoffe. Die heutige Pädagogik neigt dazu, der vorarbeitenden H. den höh. Wert zuzuschreiben u. ihr deshalb den breiteren Raum zuzumessen, indem sie mit Recht darauf hinweist, daß diese H. die Selbsttätigkeit des Schülers wirksamer fördert u. seine innere Anteilnahme am folgenden Unterricht steigert. Indessen behält auch die nacharbeitende H. ihren Wert. Sie dient der *Aneignung* u. der mit dieser verbundenen *apperzipierenden Verarbeitung* des Unterrichtsstoffes sowie der *Übung* der Fertigkeiten. Die gedächtnismäßige Aneignung kann im Unterricht nicht zu Ende geführt werden; aber sie ist durchaus unentbehrlich.

Für Aneignungs-H.n kommen in Betracht: Lehrsprüche u. Beweisstellen der Bibel, Stoffe des Katechismus, Gedichte, Zahlen aus der Geschichte, Lehrsätze aus Algebra u. Raumlehre, Wissensstoffe aus Erd- u. Naturkunde. Der «eiserne Bestand» muß sicher gewußt sein. Stoff für die aneignende H. bietet der Wortschatz der Fremdsprache mit ihren Sprachregeln. Die Übung als H. erscheint in der mannigfachen Form der Aufgabe aus dem elementaren Rechnen u. den verschiedenen Zweigen der Mathematik, in den Übersetzungen aus der Fremdsprache u. in die Fremdsprache.

4. H.n zur Weiterführung der Unterrichtsarbeit kommen für die oberen Volksschuljahre u. bes. für die höh. Schule in Frage. Sie sollen die im Unterricht angestoßenen Gedankengänge fortsetzen u. selbständige Arbeit vom Schüler verlangen. Anlaß zu solchen H.n bieten alle Fächer: Erlebnisaufsätze, Lektüre von Literaturwerken u. Stellungnahme dazu, desgleichen von Geschichtsquellen, Lektüre fremdsprachl. Stücke u. Werke, biolog. u. geolog. Beobachtungen, Aufgaben aus der angewandten Mathematik, chem. Versuche im Laboratorium, zeichnerische Versuche.

5. Die didaktischen Forderungen, die allgemein an den Unterricht gestellt werden, gelten auch für die H.n: Anpassung an die Kraft, Bemessung der Zeit, Rücksicht auf Erholung, Beachtung der häusl. Verhältnisse, sorgfältige Durchsicht, Verwertung im gesamten Unterricht. Die H.n beginnen mit der Grundschule u. wachsen mit dem Fortschritt des Unterrichts, mit der Bedeutung seines Inhalts, mit der Kraft u. der Selbständigkeit des Schülers. Für die Zeit, die die H.n durchschnittlich beanspruchen können, gilt: 15—30 Min. in der Grundschule, 1—1½ Stunden in der Oberstufe der Volksschule; in der höh. Schule für VI = 1, V = 1½, IV u. UIII = 2, OIII u. UII = 2½, OII—OI = 3 Stunden.

Schrifttum: Päd. Lehrbücher enthalten einschlägige Angaben, so: E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik (3 Bde., I u. II [2]1916/20, III 1914); — Abriß der experimentellen Pädagogik ([2]1920); J. J. Wolff, Allgem. Unterrichtslehre (1926); F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung ([2]1929). Einzelschriften: G. Schanze. Die H.n (1902); H. Schiller, Schularbeit u. Hausarbeit (1891); E. Meumann, Haus- u. Schularbeit ([2]1925). Zu nennen sind auch die Schriften von H. Gaudig: Didakt. Ketzereien ([6]1925); — Didakt. Präludien ([3]1929); — Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit (2 Bde., [2]1922); K. Roller, H.n u. höhere Schulen (1907); Stieger, Die Hausarbeit der Schüler, in: Schweizer. päd. Ztschr., Jhrg. 38, H. 12 (1928). *J. J. Wolff.*

Haushaltungsschulen.

[H. = Haushaltungsschule.]

I. Entwicklung: Nach dem deutsch-franz. Kriege 1870/71 blühte die Industrie sehr stark auf. Hand in Hand ging damit die starke Vermehrung der Arbeiterschaft. Der Arbeitsmarkt wurde groß, da man viele Arbeitskräfte brauchte. Die männl. Arbeitskräfte reichten nicht mehr aus. Deshalb stellte man Frauen u. bes. heranwachsende junge Mädchen ein. Durch die Fabrikarbeit wurden sie ihrem ureigensten Beruf als Hausfrau u. Mutter fremd. Sie kamen hauswirtschaftlich unvorbereitet in die Ehe, was sich sehr bald stark in einem Zurückgehen der geordneten hauswirtschaftl. u. gesundheitl. Verhältnisse der Familie auswirkte. Die Frau ist jedoch als Verwalterin der Hauswirtschaft u. mithin als stärkste Konsumentin ein sehr wichtiger Faktor der Volkswirtschaft. Dies erklärt sich schon aus der Tatsache, daß etwa ⅕ unserer Bevölkerung (ca. 12 Millionen) Hausfrauen sind, durch deren Hände 70—90% des Volksvermögens verwaltet werden. Die bestehenden Mißstände suchte man durch planmäßige vorbereitende Unterweisung der heranwachsenden jungen Mädchen in allen hauswirtschaftl. Dingen für ihre Tätigkeit als Hausfrau, Gattin, Mutter u. Staatsbürgerin abzuschaffen. Ende

des 19. Jahrh.s entstanden zuerst Privat-*Industrieschulen,* die von der Kommune u. auch vom Staat übernommen wurden (1898 erste staatl. H. in Posen) u. den sachgemäßen Namen H.n erhielten.

II. Begriff: Öffentl. H.n sind keine Pflichtschulen. Es dürfen sich nur solche Schulen H.n nennen, deren Leitung, Lehrkräfte, Einrichtung u. Lehrpläne den preuß. ministeriellen Bestimmungen (17. IV. 1924) entsprechen. Schulen, die den Bestimmungen bis zum 1. IV. 1926 nicht gerecht geworden sind, mußten von diesem Zeitpunkt an eine andere Bezeichnung annehmen, z. B. *hauswirtschaftl. Lehrgänge, Hauswirtschaftsschulen* (s. d.).

III. Ziel der H.n ist die Vorbereitung der weibl. Jugend zur Hausfrau, Mutter u. verantwortungsbewußten Staatsbürgerin. Die Schülerinnenzahl darf jetzt in den prakt. Fächern nicht mehr als 20 betragen (früher 24), hingegen können in den wissenschaftl. Stunden (2) Klassen vereinigt werden.

IV. Lehrkräfte: In der Regel ist die Anstellungsfähigkeit als Gewerbelehrerin zu fordern; wenigstens muß die Leiterin eine staatl. geprüfte Gewerbelehrerin sein. Der größte Teil des Unterrichts ist von hauptamtl. beschäftigten Lehrkräften zu geben. Als solche gelten außer der leitenden Gewerbelehrerin die Lehrerinnen für Hauswirtschaft u. Handarbeit, für die allgemein bildenden Fächer unter Umständen wissenschaftl. Lehrerinnen.

V. Unterrichtsfächer: Der Unterricht umfaßt: 1. Lebens- u. Berufskunde, Bürgerkunde, Haushaltungskunde, 2. Deutsch, 3. Kochen in Verbindung mit Nahrungsmittellehre u. hauswirtschaftl. Buchführung, 4. Hausarbeit, Waschen u. Plätten, 5. Nadelarbeiten u. Zeichnen, 6. Gesundheitslehre, häusl. Säuglings-, Kinder- u. Krankenpflege; der Unterricht kann nach Maßgabe der örtl. Verhältnisse erstreckt werden auf 7. Gartenbau u. Blumenpflege, 8. Erziehungslehre u. Kindergartenunterweisung, 9. Einführung in die soziale Arbeit mit prakt. Betätigung, 10. Turnen u. Singspiele.

VI. Methode: Ihrer Anlage u. Zielsetzung entsprechend betonen die H.n die Arbeitsschulmethode, die sich bes. stark in den prakt. Fächern ausprägt, z. B. im hauswirtschaftl. Unterricht: Selbständiges Erarbeiten der Behandlung von Nahrungsmitteln in Anlehnung an die neuzeitl. Ernährungslehre, Auswertung u. Gebrauch hauswirtschaftl. Güter im volkswirtschaftl. Sinne; in Nadelarbeit: Selbständ. Gestalten nach eigenen Entwürfen im Gegensatz zu den Arbeiten nach gegebenen Mustern, Techniken u. Farben.

VII. Prüfungen u. Berechtigungen: Der erfolgreiche Besuch des 1. Halbjahres befreit in Preußen vom hauswirtschaftl. Unterricht der kaufmänn. u. gewerbl. Berufsschulen, der erfolgreiche Besuch des 2. Halbjahres von dem Besuch der hauswirtschaftl. Berufsschule. Umfaßt der 1jähr. Lehrgang nicht weniger als 1200 Unterrichtsstunden, so berechtigt er a) zum Eintritt in ein Seminar für techn. Lehrerinnen (bis Ostern 1930 einschließlich; Hauswirtschaftskunde u. Nadelarbeiten), da die Ausbildung der techn. u. Gewerbelehrerin auf andere Grundlage gestellt worden ist, b) als fachl. Berufsschulung für die staatl. Prüfung als Haushalts- u. Wohlfahrtspflegerin, c) als Nachweis hauswirtschaftl. Ausbildung zur Aufnahme in ein Kindergärtnerinnen- u. Hortnerinnenseminar.

Besondere Einrichtungen bestehen in Form von Kursen, die Fortbildung in Folgendem erstreben: im Schneidern, Wäschenähen oder Putz, in einfacher u. feiner Handarbeit, im Kochen, Waschen u. Plätten, in Kranken- u. Säuglingspflege oder auch in wissenschaftl. Fächern. Als öffentl. H.n, die die obengenannten Berechtigungen nicht haben, sind noch zu nennen die *Kreis-* u. *Wander-H.n.* S. auch die Art. Hauswirtschaftl. Bildung u. hauswirtschaftl. Unterricht, Hauswirtschaftsschule.

Schrifttum: Verwaltungsbericht über das gewerbl. Unterrichtswesen in Preußen 1926 (maßgebend für Einrichtung von Schulen); *Frauenwirtschaft,* Ztschr. für den Unterricht u. die Fortbildung in Hauswirtschaft u. Handarbeit, Landwirtschaft u. Gartenbau, hrsg. vom Verband für soz. Kultur u. der Gesellschaft für landwirtschaftl. Frauenbildung (seit 1910; 1929 eingestellt); *Die kath. Privatschule,* Ztschr., hrsg. von der Zentralstelle der kath. Schulorganisation Deutschlands (seit 1927). *L. Holtz.*

Hauslehrer u. Hauslehrerbestrebungen.

[H. = Hauslehrer.]

I. Hauslehrer: H. war in Zeiten, als es noch kein öffentl. Unterrichtswesen gab, der Lehrer in Adels- u. Bürgerhäusern, also gewissermaßen der Vorläufer des beamteten Lehrers, in der höf. Zeit u. an Fürstenhöfen der Hofmeister genannt, oft der Burgkaplan; mit größerer Betonung der nur unterrichtl. Hilfe heute meist Privatlehrer. Erziehlich betrachtet, stand der H. der naturgemäßen u. -gewollten Eltern- u. Familienerziehung näher. Wir achten noch in der Bezeichnung Pädagoge die Urahnen jener selbstlosen Männer, die wie Mentor (Telemach) mit dem Schimmer der Urpoesie umwittert scheinen. Beim Gang durch die Geschichte des Erziehungswesens finden wir, daß bedeutende Führer u. Theoretiker wie Fénelon, John Locke, Rousseau, Basedow, Herder, Jean Paul, Stephani, Zeller, Harnisch, Diesterweg, Schleiermacher, Herbart u. a. im Beruf des H.s gestanden u. ihre aus dem Einzelfall gezogenen wertvollen Erfahrungen der Gesamtheit nutzbar gemacht haben.

So sehr der moderne Staat für die Vermittlung der ihn stützenden Ideen, auch für die Schaffung der sog. staatsbürgerl. Gesinnung besorgt zu sein, u. so sehr er darum das ganze Unterrichts- u. Erziehungswesen in seiner Hand zu halten bestrebt ist, so hat er doch bisher eine gänzl. Unterbindung des H.tums nicht durchgeführt. Wohl behält er sich das Aufsichts- u. Kontrollrecht vor. Indessen ist der schon vor Quintilian, dem ersten röm., aus öffentl. Mitteln besoldeten Lehrer, erörterte Streit, ob die

staatl. oder die Familienerziehung das Bessere sei, in unserer Zeit der Vermassung durchaus nicht überflüssig. Denn es wird auch heute noch H. geben müssen; täglich suchen die Zeitungen (selbst bei der gesetzl. Beschränkung des H.tums durch das Reichsgrundschulgesetz) nach solchen Persönlichkeiten (Kinderpflegerin, -gärtnerin, Erzieherin, H., H.in u. Hausdame), die meist ihre Tätigkeit als eine vorübergehende ansehen. Philologen übernehmen in ihren Ferien derartige Stellen, oft auch im Auslande, wodurch das neusprachl. Studium gefördert scheint; manches anomale Kind erhält durch den H. eine eigenständige Geistesführung. Eine *Vermittlungsstelle* für H. hatte vor dem Kriege die Freie Deutsche Studentenschaft bereits in Charlottenburg (Schillerstraße 6) begründet. Wenn nach dem Abbau der Vorschulen, Privatschulen usw. (s. jeweils d.) das Unterrichten privater Art durch rechtl. Bestimmungen geregelt u. erschwert ist, so werden doch durch besondere Verhältnisse (Einheitsschule, Grundschule, weltl. Schule) manche Eltern veranlaßt, von dem Haus- u. Privatunterricht Gebrauch zu machen. S. die Art. Hauslehrer u. Hofmeister in: E. Roloff, Lex. der Päd. II 639—643 u. 833 f.

II. Hauslehrerbestrebungen nennt man heute vornehmlich die Bestrebungen des Reformpädagogen *B. Otto* (s. d.), sowie dessen H.schule in Berlin-Lichterfelde (Holbeinstr. 21), die April 1906 eröffnet wurde, 1907 (weil sie nicht den behördl. Bestimmungen entspräche) für kurze Zeit geschlossen, dann nach Revision durch *A. Matthias* (s. d.) als Schule bis heute besteht, ohne nennenswerte Staatsunterstützung, nicht berechtigt zur Erteilung des Abgangszeugnisses, obwohl mehrfach von Gönnern Anträge gestellt wurden. Sie soll nach Erklärung ihres Stifters u. Leiters Otto keine Normal- u. Musterschule sein, sondern die Keimzelle der «Zukunftsschule im Zukunftsstaat». Über den Betrieb äußert er sich in: Der H., 1924, Nr. 3:

«Die Schule war u. ist, wie ich ohne Überhebung sagen kann, die freiheitlichste in der Welt. Ich zwinge die Schüler zu nichts, vor allem auch zu keiner Meinung. Ich selbst bin u. bleibe evang. Christ u. Monarchist; in meiner Schule aber hat der Katholik, der gläubige Jude, der Atheist u. hatte schon unter der Monarchie der Sozialdemokrat, der Kommunist, der Anarchist das vollkommen unbeschränkte Recht, seine Meinung zu äußern u. zu begründen, ohne daß ich versuchte, ihn zu ‚bekehren'.»

Die Art des Unterrichts ist der «geistige Verkehr», wie ihn Otto beim Unterricht seiner eigenen Kinder anwandte. Alle Unterrichtsgegenstände, selbst die Disziplin u. die Versetzung in eine andere Klasse (Kurs) bestimmen die Kinder. Das Schülergericht, aus 1 Oberrichter, 2 Richtern u. 3 Beisitzern bestehend, schlichtet alle Streitfälle; seit 1920 besteht noch eine Schulkanzlei, die eine Art Polizei darstellt; wenn notwendig, gibt die Schule sich auch «Gesetze» (vgl. Ferber, S. 59—64, wo die in 18 Jahren beschlossenen Gesetze mitgeteilt werden). Die «volksorgan. Einrichtungen der Zukunftsschule» würden dem Staate sehr erhebl. Lasten auferlegen; die einklass. Dorfschule wäre grundlegende Stufe u. zugleich eingerichtet wie eine H.schule. Vieles, was Otto hier vorschlägt, ist bereits in Landheimen u. Siedlungsschulen verwirklicht. Der nun folgende «Grundbau» ist die Kreisschule für die Kinder vom 14. bis 19. Jahr, da kein Kind vom 14. Jahr ab von der Bildung ausgeschlossen sein darf. Ein großartiges Gefüge von Einrichtungen soll diese Schulstufe haben, das für die Großstadtjugend in der Großstadtschule verwirklicht werden soll, u. zwar in einem besondern Stadtteil, der «päd. Provinz».

«Die Schule als Ganzes von der einfachsten Dorfschule bis zur Universität hinauf ist das Erkenntnisorgan des Volkes, u. zwar das wissenschaftl. Erkenntnisorgan, das Erkenntnisorgan, das Wissen schaffen will u. soll. Das ist die gesamtorgan. Funktion der Schule, u. nur, wenn wir diese Funktion gründlich herausarbeiten, werden wir der Schule die Aufgabe zuweisen, die ihr zukommt. Nur dann werden wir ihr die Stellung geben, in der sie am heilsamsten wirken kann.» (Otto.)

Weit über 100 000 Lehrer verlangt Otto zur Verwirklichung dieser Ideen, u. zwar «Pädagogen» (Psychologen) u. «Fachlehrer». Einstweilen sind zur Anbahnung der Reform gefordert: allgem. Bewegungsfreiheit der reformfreudigen Lehrer, die Hilfe der Eltern u. Gemeinden u. innere Organisation.

Als solche Organisationen kommen in Betracht: 1. *Bund für innern Frieden,* Eisenach, mit Ortsgruppen in Steglitz, Gotha, Weimar, Breslau, Magdeburg, Hamburg u. Königsberg, gegr. 1919, der mehr volkswirtschaftl. Ziele verfolgt; 2. der *B. Otto-Verein,* gegr. 1912, führt seit 1928 den Namen «Verein für B. Ottos Pädagogik e.V.», ca. 400 Mitglieder u. Zweigvereine in Weimar, Frankfurt a. M., Magdeburg, Leipzig u. Breslau, macht es sich zur Aufgabe, Ottos Ideen zu verbreiten, Material zu sammeln, Lese- u. Vortragsabende sowie neue Reformschulen einzurichten (Vorstand: Oberstudiendirektor Vogt, Berlin-Lichterfelde West, Staatl. Bildungsanstalt).

Otto-Schulen: Seit 1915 eine 1klass. Schule in Hohlbeck bei Luckenwalde, ebenso in Limbach (Bayern), in Pirmasens u. in Walsum (Rheinland), ferner eine B. Otto-Schule in Budapest. In Breslau wird in einer Oberrealschule der «Gesamtunterricht» im Sinne Ottos erteilt.

Groß ist die Zahl der Hospitanten der Lichterfelder Schule, aus aller Herren Länder; bis 1913 zählte man über 4000 Besucher.

Schrifttum: S. Art. Otto, B. *L. Kiesgen.*

Hauswirtschaftliche Bildung u. hauswirtschaftlicher Unterricht.

[h. = hauswirtschaftlich, B. = Bildung, U. = Unterricht.]

I. Begriff: H.e B. ist die Formung aller der Frau eigenen Trieb- u. Gestaltungskräfte (kör-

perlicher, geistiger, seelischer Art) zu durchgeistigter Arbeit auf spezifisch fraul. Gebieten. Sie erfaßt die prakt.-intellektuelle, wirtschaftl.-soziale u. künstler.-techn. Begabung der Frau im Gegensatze zur rein intellektuellen Frauen-B.

II. Geschichte: Ausgehend von der Psyche der weibl. Jugend u. den kulturellen Aufgaben der Frau in der Familien- u. Volksgemeinschaft, haben namhafte Pädagogen die h. Erziehung der Mädchen durch die Mutter nachdrücklich gefordert: *Fénelon, Comenius, Basedow, Pestalozzi.* Die wachsende Industrialisierung, die im 19. Jahrh. viele junge Mädchen in den Erwerbsberuf zog u. noch als Frauen u. Mütter in ihrem Bann hielt, machte die h. B. zu einer sozialen Frage. Nach gewissen Ansätzen theoret. U.s zu Beginn des 19. Jahrh.s brachte erst die 2. Hälfte des 19. Jahrh.s die Entfaltung der h. B.sidee. Der *Bad. Frauenverein* errichtete Haushaltungskurse für bürgerl. Mädchen; in *Preußen* gründete *A. W. Lette* 1865 den Letteverein, der die h. Bildung durch Einrichtung von Haushaltungskursen förderte. Bahnbrechend wirkte die Einrichtung von Haushaltungskursen für schulpflichtige Mädchen von *H. Heyl* (1883), die bei den verschiedensten Städten u. Körperschaften Nachahmung fand. Die folgenden Jahrzehnte brachten eine große Zahl von staatl. u. priv. *Haushaltungsschulen* (s. d.): Posen 1887, Potsdam u. Rheydt 1892, Arbeiterwohl in München-Gladbach. Sehr fördernd wirkten die Einrichtungen der kath. Ordensschwestern u. von protest. Seite die «Innere Mission» auf die Bewegung ein. Nach besondern Erfolgen des h. U.s durch *A. Förster* in Kassel erkannte Preußen 1889 den h. U.szweig an *Mädchenvolksschulen* an u. betonte seine Förderung in einem neuen Erlaß von 1909. An den *höheren Schulen* brachte das Jahr 1908 durch Gründung der Frauenschulen (s. d.) die Einführung des h. U.s. Ein Ministerialerlaß vom 6. XI. 1913 forderte die Einführung des h. U.s in *Pflichtfortbildungsschulen* für Mädchen. Die Prüfungsordnungen für techn. Lehrerinnen (1902) u. für Gewerbelehrerinnen (1907) haben die Entwicklung des h. U.s sehr begünstigt. Der Weltkrieg mit seiner Hungerblockade wirkte zunächst hemmend, dann aber vertiefend auf die h. B. ein, da er die Stellung der Frau als Konsumentin u. Produzentin in ihrer Beziehung zur Volkswirtschaft u. in ihrer Bedeutung für die Volkswohlfahrt ins rechte Licht rückte. Auf der Grundlage dieser Erkenntnis erfolgte 1917 die Neuordnung der Frauenschulen; 1918 begründete die, dann in der RVerf. § 145 festgelegte, allg. Berufsschulpflicht eine bis dahin vergeblich angestrebte Entwicklung der h. B. Ein Erlaß vom 13. XI. 1924 forderte die Beibehaltung des h. U.s für die Volksschule, ungeachtet der Durchführung der Berufsschulpflicht. Die Erkenntnis, daß das höhere Mädchenschulwesen unter einseitiger Anlehnung an das Schulwesen der Knaben zu wenig die weibl. Eigenart berücksichtige, führte in Verbindung mit der Idee der B. durch das Werk zu einer spezifisch neuen Form der höheren Schule für die weibl. Jugend, der Frauenoberschule (s. d.). Gleichzeitig trat unter dem Min. für Handel u. Gewerbe der 3jähr. Aufbau der höh. Fachschule zur Vertiefung des Fach- u. Berufsbildungsgedankens ins Leben. Es besteht also heute für die Mädchen aller sozialen Schichten die Möglichkeit u. für viele der Zwang einer entsprechenden h. B., was mit Rücksicht auf die volkswirtschaftl., eth. u. staatsbürgerl. Aufgaben der Frau im Volksganzen sehr zu begrüßen ist.

III. Gesetzl. Regelung hat der U. erfahren:

A. Für allgemeinbildende Schulen. 1. An *Volksschulen* in *Preußen*, wo er durch Ortssatzung zur Pflicht gemacht werden kann, in *Bayern*, wo er seit 1926 Pflichtfach ist.

2. An *Mittelschulen* in *Preußen* u. *Württemberg* (Schulverwaltung kann ihn als Pflichtfach mit 3—4 Stunden einführen). In *Preußen* kann bei Plan IV die 1. Klasse der Mittelschule als hausmütterl. Klasse gestaltet werden zur Vorbereitung auf die Hausfrauenklasse, nicht als Ersatz (Bestimmungen vom 1. VI. 1925).

3. An *Lyzeen* in *Bayern* (als Wahlfach seit 1927; Lyzeen in *Preußen* haben bislang keinen h. U.).

4. An *Berufsschulen* durch § 145 der RVerf., anschließend an den Besuch der Volksschule. Da die Zahl der für den h. U. in der Berufsschule zur Verfügung stehenden Stunden gering ist, wird von manchen Kreisen der größeren Vertiefung halber ein geschlossenes h. Jahr gefordert — eine Parallele zur Forderung des weibl. Dienstjahres (s. d.), — um so mehr, als durch den h. U. der Berufsschule die Ausbildungszeit für den Erwerbsberuf verkürzt wird. Im Gegensatz zu der Forderung des h. Jahres spricht für den h. U. innerhalb der Berufsschulen Folgendes: a) die h. B. wird bei einem systemat. Aufbau von 3 Jahren gerade auf die jungen Mädchen in der Krisis der Entwicklungsjahre einen wertvollen Einfluß ausüben können; b) die h. Schulung findet im fortgeschrittenen Alter statt, wodurch das Verständnis wesentlich erleichtert u. die Hausfrauenarbeiten der Ehe unmittelbar vorbereitet werden.

5. An *Hausfrauenklassen*, angegliedert an Mittelschulen in Preußen.

6. An *1- u. 2jähr. Frauenschulen*, angegliedert an Lyzeen, sowie an sozialpäd. Lehrgängen.

7. An *Frauenoberschulen* (seit 1926) anschließend an die Reife für O II.

B. Für Fachschulen: 1. An *Haushaltungs-* u. *Gewerbeschulen* (1/2—2 Jahre); 2. an *Techn. Seminaren* für Lehrerinnen der Hauswirtschaftskunde (im Abbau begriffen), seit 1930 Staatl. Akademie für techn. Lehrerinnen (in Halle als Versuch); 3. an *Gewerbeseminaren* für Gewerbelehrerinnen an höheren Berufs- u. Fachschulen (seit 1930 im Abbau, statt dessen Gewerbeakademien in Berlin, Köln, Frankfurt, Königsberg).

IV. Ziel: Die h. B. hat das Ziel, die Frau für ihre Sendung in der Familie u. in der Volksgemeinschaft zu befähigen. Sie erstreckt sich auf die Vorbereitung zu den *weibl. Kulturarbeiten:* Begründung u. Förderung a) *körperl. Volksgesundheit* durch zweckmäßige Ernährung, Kleidung, Wohnung, geregelte Arbeitsverhältnisse, b) *sittl. Volksgesundheit* durch erzieher. u. religöse Führung u. c) einer *lebenskräftigen Volkswirtschaft* durch wirtschaftl. Tüchtigkeit.

V. Lehrgebiete: 1. Des theoretischen Unterrichts: a) *Nahrungsmittel-* u. *Ernährungslehre:* Zusammensetzung u. Behandlung der Nährstoffe u. Nahrungsmittel. Grundsätze einer gesundheitsmäßigen Ernährung, einschließl. Säuglings-, Kinder- u. Krankenernäh-

rung. Die Ernährung des Menschen, betrachtet vom psycholog., geograph. u. kulturgeschichtl. Gesichtspunkt; b) *Haushaltungs-* bzw. *Hauswirtschaftskunde:* krit. Betrachtung von Wohnung, Heizung, Beleuchtung, Heimgestaltung in Vergangenheit u. Gegenwart. — Wechselwirkung zwischen Haus- u. Volkswirtschaft.

2. Des praktischen Unterrichts: Aufstellen u. Zubereiten von Speisenfolgen unter Berücksichtigung des Nährstoffgehalts, des Preises, bestimmter Ernährungsrichtungen, besonderer Diätvorschriften. Pflegl. Behandlung der Wohnung, des Hausrats u. der Wäsche.

VI. Die Methodik des h. U.s bedarf noch eines tieferen wissenschaftl. Studiums sowie eingehender Versuchsarbeiten. Im allgemeinen lehnte sie sich eng an die jeweils herrschende päd. method. Strömung an. In den ersten Anfängen des h. U.s wurde das durch Tradition übernommene B.sgut entsprechend dem U. in den andern Fächern als fertiges Lehrgut den Schülerinnen übermittelt. Den Schwierigkeiten, die in der großen Zahl der Schülerinnen u. in der Eigenart des neuen, Beweglichkeit fordernden U.s lagen, suchte *A. Förster* in Kassel dadurch zu begegnen, daß sie alle Schülerinnen planmäßig gleiche Arbeiten zur selben Zeit in vorgeschriebener Aufeinanderfolge verrichten ließ. In der Lehrküche wurden zweckentsprechend die Arbeitstische, Herde, Schränke reihenmäßig angeordnet. Es war von Bedeutung, daß A. Förster als erste den Versuch wagte, die Methode der damaligen Zeit (Herbart-Ziller) auf den h. U. anzuwenden. Nach der U.smethode des schlesischen Kreisschulinspektors *W. Springer* (1897) (Massen-U., schemat. Arbeitsweg u. streng vorgeschriebene Lektionen, die die Lehrerinnen wörtlich auswendig zu lernen hatten) mußte der h. U. starr u. mechanisch verlaufen. *M. Voigt* (Lehrbuch, 1910) geht über A. Förster hinaus durch die Vertiefung in die Kochvorgänge. Sie trennt die Nahrungsmittellehre von dem prakt. U. u. fordert Beschneidung des Lehrstoffes. Es ist das Verdienst der Pädagogen der Arbeitsschule, den h. U. in der Gegenwart aus der Enge eines fertigen Systems befreit zu haben. *R. Peter* (Leipzig) betont die Eigentätigkeit der Schülerinnen im Auffinden des Arbeitszieles, des Arbeitsweges, der Arbeitsmittel u. der Arbeitsverteilung. Wertvoll erscheint in ihren Forderungen die Beschneidung des U.sstoffes u. die Einbeziehung der Küche als Lehrstätte für den naturkundl. U. der Unter- u. Mittelstufe. Bei aller Betonung der formalen Werte darf u. E. die prakt. Seite des U.s nicht übersehen werden, wenn der h. U. nach der psycholog. u. staatsbürgerl. Seite seine Aufgabe voll erfüllen soll. Entsprechend der Methode des Arbeits-U.s wird die Lehrküche heute in Einzel- oder Gruppenküchen aufgeteilt, was sowohl nach der formalen wie nach der materialen Seite des U.serfolges wertvoll ist. *Neuzeitl. Küchenlehrstätten* sind Lehrküchen mit niedrigen Trennwänden, Kojen bzw. Radialküchen, bei denen der Zentralraum für den gemeinschaftl. U. bestimmt ist.

Außer der Pädagogik der Arbeitsschule sind auch andere Forderungen der modernen Pädagogik für die Entwicklung des h. U.s u. seiner Methode fruchtbar geworden: die Differenzierung der Allgemein-B. nach Geschlecht, Begabung u. Neigung, die Erfassung aller Kräfte im Jugendlichen zu einer harmon. körperlich-geistigen Durchbildung, die Bestrebungen, die auf die Förderung der körperl. Erziehung hinauslaufen, u. nicht zuletzt der Wille zur Gewinnung einer dem weibl. Geschlechte gemäßen staatsbürgerl. Erziehung.

VII. Die Bedeutung der h. B. für die Persönlichkeit der Frau u. für die Volksgemeinschaft. Die Bedeutung der h. B. liegt bes. darin begründet, daß sie der Veranlagung der meisten Frauen entspricht u. sie in der Geschlossenheit ihres Seins erfaßt: sie führt zur Betätiguug der körperl. Anlagen u. Kräfte, schult die Sinne, erzieht zum selbständigen Beobachten, Vergleichen u. Urteilen, weckt Initiative u. Schaffensfreudigkeit, stärkt den Gemeinschaftssinn durch die geforderte Rücksichtnahme auf andere u. erzieht zu starker Konzentration der Gedankenwelt u. zu Selbstdisziplin. Hervorzuheben ist die sexualpäd. Bedeutung der h. B. durch die gesundheitsfördernde Auswirkung sowie durch die sittl. Stütze, die sie dem jungen Mädchen im Entwicklungsalter gibt, um so mehr, als die angeborene Begabung u. Neigung der meisten Mädchen in diesem Alter bes. stark zur h. Betätigung drängen. Diese Tatsache findet sogar bei den unkultivierten Stämmen eine Bestätigung. Primitive Einrichtungen h. Erziehung, die die Einführung in die gesundheitl., h.-prakt. u. gesellschaftl. Aufgaben der Frau vermitteln, finden sich bei den Naturvölkern aller Erdteile. Aus einer innern Gesetzmäßigkeit der Frauennatur, nicht aus Forderungen nach Frauenrechten, ist auch in der Kulturwelt der Gegenwart die immer stärker werdende Betonung der h. Schulung zu erklären, in der eine gerade, unverbogene Linie der Frauen-B. (s. d.) nicht zu verkennen ist. Die Erfüllung dieser naturgemäßen Forderung, die in ihrer letzten Verankerung noch der Begründung durch die Erziehungswissenschaft bedarf, muß zu einer Kulturmacht werden, deren Auswirkungen Ehe, Familien- u. Volksgemeinschaft in reichstem Maße befruchten. Völker mit fortgeschrittener Zivilisation betonen die h. Erziehung aus der Erkenntnis ihrer Werte in *besonderer* Weise u. geben ihr im Rahmen des höheren Schulwesens u. der Hochschul-B. einen vollwertigen Rang neben rein wissenschaftl. Disziplinen (England, Amerika, Österreich, Deutsches Reich).

VIII. Institute u. Einrichtungen, die sich mit der Lösung der Probleme der h. Wissenschaft beschäftigen, sind: Das *Institut des Reichsvereins Volksernährung*, Berlin, das *Institut für Hauswirtschaftswissenschaft* an der Akademie für soziale u. päd. Frauenarbeit, Berlin, die *Hauswirtschaftswissenschaftl. Versuchsstelle* des Reichsverbandes deutscher Hausfrauenvereine, Leipzig, u. die *Internat. Hauswirtschaftskongresse* (seit 1928, die ersten in Freiburg i. d. Schweiz, Gent, Paris, Rom).

Schrifttum: *Zeitschriften:* Die Volksernährung (seit 1925); Neue Hauswirtschaft (seit 1929); Hauswirtschaft in Wissenschaft u. Praxis, hrsg. von der Versuchsstelle für Hauswirtschaft des Reichsverbandes deutscher Hausfrauenvereine (seit 1928). — Aufsätze betr. die psycholog. Seite des h. U.s in: Mädchen-B. auf christl. Grundlage, bes. J. Ermler 1925, M. v. Tiling, Die psycholog. Bedeutung der häuslichen Betätigungen für die Mädchen im Entwicklungsalter, in: Deutsche Mädchen-B. (1927).

Haushaltsführung: E. Meyer, Der neue Haushalt ([36 u. 37] 1929); H. Zimmermann, Haus u. Hausrat ([22] 1929); Handbuch für Hausarbeit, Vorwort: H. Heyl ([7] 1926); Ch. Frederick u. J. Witte, Die rationelle Haushaltsführung ([2] 1922); C. Richter, Das Ökonomiat (h. Großbetrieb als Selbstzweck, 1919).

Ernährungslehre: J. König, Nahrung u. Ernährung des Menschen (1926); R. Berg u. M. Vogel, Die Grundlagen einer richtigen Ernährung (1925); A. Senner, H.e Naturkunde ([5] 1929); W. Ziegelmayer, Leben u. Ernährung ([2] 1928); R. Frye, Führung der Küche auf der Grundlage neuzeitl. Ernährung ([11] 1930).

Zur Methodik: R. Peter: Methodik des nahrungskundlich-h. Arbeitsunterrichts (1930); M. Müller, Erziehung zur Hausfrau u. Mutter, in: Handbuch der Pädagogik, hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat (1928). *Th. Mölleney.*

Hauswirtschaftsschulen.

Für ländl. Verhältnisse gibt es:

I. Ländliche Mädchenberufs-(Fortbildungs-)schulen in Preußen (vgl. Gesetz über die Berufsschulpflicht vom 31. VII. 1923) mit dem Ziel, die Volksschulbildung weiterzuführen u. die im Elternhaus erworbenen Kenntnisse mit entsprechender Berücksichtigung ländl. Verhältnisse zu vertiefen u. zu erweitern. Die Hauptaufgabe ist die erziehl. Beeinflussung der 14—18jähr. Mädchen. Ein besonderer Vorzug dieser Schulen liegt darin, daß sie die jungen Mädchen der Berufstätigkeit wenig oder gar nicht entziehen.

II. Sog. Mädchenklassen an Landwirtschaftsschulen, genehmigt durch Erlaß des preuß. Min. für Landwirtschaft, Domänen u. Forsten vom 10. VI. 1925. Aufnahme finden Töchter landwirtschaftl. Mittel- u. Kleinbesitzer u. ländl. Gewerbetreibender nach abgeschlossener Volksschulbildung mit einem Mindestalter von 16 Jahren. Dauer des Lehrgangs 1/2 Jahr, u. zwar im allgemeinen im Winter. Mit dem Winterhalbjahr findet der Unterricht nur direkten Abschluß; indirekt wird er im Sommer fortgesetzt in Form kurzfristiger Lehrgänge u. Vorträge u. zuverlässiger Beratung vonseiten der Leiterin der Kurse. — *Ziel* des Lehrgangs ist die Vorbereitung der Schülerinnen für die wirtschaftl. u. sozialen Aufgaben der künftigen Landwirtsfrau als Gattin u. Mutter, als Leiterin der Hauswirtschaft u. Gehilfin des Mannes in der Landwirtschaft. Der erfolgreiche Besuch befreit von der ländl. Mädchenberufs-(Fortbildungs-)schule u. vom hauswirtschaftl. Unterricht der kaufm. u. gewerbl. Berufsschule.

III. Landwirtschaftliche Haushaltungsschulen mit festem Sitz u. ausgedehnter Eigenwirtschaft mit Viehzucht, Obstanlagen, Molkereibetrieb, Frühbeetkulturen, Gartenbau, Geflügelzucht usw. Diese Schulen bedürfen der Anerkennung der Landwirtschaftskammer. Sie haben als Ziel, junge Mädchen aus ländl. Kreisen zu befähigen, einen ländl. Haushalt zu führen. Eine weitere Aufgabe besteht darin, in ihnen die Liebe zur heimatl. Scholle, also zu landwirtschaftl. Betätigung zu fördern. Der Lehrgang ist 1jährig. Mindestalter bei Aufnahme: 16 Jahre. — *Berechtigungen:* Erfolgreicher Besuch des I. Halbjahres befreit vom hauswirtschaftl. Unterricht der kaufm. u. gewerbl. Berufsschule, der erfolgreiche Besuch des II. Halbjahres von der hauswirtschaftl. Berufsschule.

IV. Wanderhaushaltungsschulen auf dem Lande sind (8—12 wöchentl.) Kurse für Töchter kleiner Besitzer, Handwerker, Gewerbetreibender u. Arbeiter. Die Verwaltung der Kurse liegt in den Händen der Kreisverwaltungen, die ländl. Frauenorganisationen zur Mitarbeit heranziehen.

V. Haushaltspflegerinnenseminar: *Aufnahmebedingungen:* 1. Allgemeinbildung: Schlußzeugnis eines Lyzeums, einer höheren Mädchenschule, einer Mittelschule oder Zeugnis über die schulwissenschaftl. Prüfung. 2. Fachbildung: 2jähr. Lehrzeit mit abschließender Gehilfinnenprüfung vor der Landwirtschaftskammer. Das Haushaltspflegerinnenseminar ist 1jährig u. schließt mit einer staatl. Prüfung. Auf das Seminarjahr folgt ein 2jähr. Großbetriebspraktikum in bezahlter Stellung, das von der Landwirtschaftskammer bestätigt werden muß. Die Anerkennung der ländl. Haushaltspflegerin erfolgt nach Ableistung des Großbetriebspraktikums durch das Min. für Landwirtschaft, Forsten u. Domänen. — *Berechtigung:* Selbständige Leitung eines mittleren oder größeren Haushalts oder eines ländl. Wirtschaftsbetriebes.

VI. Wirtschaftliche Frauenschulen auf dem Lande zur Heranbildung von Lehrerinnen der landwirtschaftl. Haushaltungskunde. Zur Aufnahme erforderlich: Lyzealbildung oder Mittelschulbildung. *Ausbildung:* 1 Frauenlehrjahr, 2 Jahre prakt. Tätigkeit in einem anerkannten landwirtschaftl. Betrieb mit abschließender Gehilfinnenprüfung, 2 Seminarjahre, 1 sozial-päd.

Jahr, das an allen anerkannten landwirtschaftl. Schulen abgeleistet werden kann.

VII. Maidenlehrgänge, jetzt Frauenlehrjahr genannt, 1jährig, eine Art landwirtschaftl. Frauenschulen, dienen der Ausbildung zur wirtschaftl. Tätigkeit als Landfrau u. als Vorbereitung für den Besuch der wirtschaftl. Frauenschule. — *Aufnahmebedingungen:* Mittlere Reife. — *Berechtigung:* Eintritt in die wirtschaftl. Frauenschule, Eintritt ohne Aufnahmeprüfung in die Kindergärtnerinnen- u. Hortnerinnenseminare. S. die Art. Haushaltungsschulen, Hauswirtschaftl. Bildung. *L. Holtz.*

Haut u. Hauterkrankungen.

[H. = Haut.]

I. Die Haut ist physiologisch zunächst als *Sinnesorgan* von Bedeutung. Sie enthält 4 Arten von verschieden lokalisierten Sinnespunkten nebeneinander, wenn auch an den verschiedenen Stellen der Körperoberflächen verschieden verteilt: Tastpunkte, Warmpunkte, Kaltpunkte u. Schmerzpunkte. — Die Temperaturempfindung wächst mit der Stärke der Temperaturänderung, der Schnelligkeit ihres Eintritts u. dem Umfang der betroffenen H.fläche. — Der Schmerz wird langsamer, aber auch länger empfunden als Tast- u. Temperaturreize.

Sodann ist die H. an der *Temperaturregulierung* des Körpers beteiligt. Etwa 80% von der gesamten abgegebenen Wärme fallen auf die H.-oberfläche, 15% auf die Schleim-H. der Luftwege, der Rest auf die Exkrete usw. Die H. gibt die Wärme ab durch Strahlung u. Leitung an die umgebende Luft sowie durch das Verdunsten des Wassers auf der H., insbes. bei Schweißsekretion. Reguliert wird die Wärmeabgabe zunächst durch den Umfang der H.-durchblutung: Vermehrung der Blutzufuhr durch Erweiterung der H.gefäße u. Vermehrung der Herzschläge steigert die Wärmeabgabe; Verengerung der Blutgefäße u. Herabsetzung der Herzschläge vermindert sie. Darum ist der erhitzte Mensch gerötet, der frierende blaß. Sodann ist die Schweißsekretion von Wichtigkeit; je mehr Schweiß gebildet wird u. zur Verdunstung zur Verfügung steht, um so größer ist die Verdunstungskühle. Die Schweißsekretion kann auch durch psych. Einflüsse (Angstschweiß) u. durch Gifte beeinflußt werden.

Weit überschätzt wird dagegen für gewöhnlich die Bedeutung der H. als *Atmungsorgan*. Der durch die H. aufgenommene Sauerstoff ist minimal; auch die Ausscheidung der Kohlensäure beträgt nur 1% der Gesamtausscheidung, doch findet sie sich bei starker Schweißsekretion vermehrt.

II. An Hautkrankheiten unterscheiden wir: 1. Schädigungen durch äußere Einwirkungen physik. oder chem. Natur. Zu den ersteren sind vor allem Verbrennungen (Leinölverband) u. Erfrierungen (allmähl. Erwärmungen durch Reiben, evtl. mit Schnee) u. entzündl. Blasen durch Druck (z. B. an den Füßen; sofort öffnen, Flüssigkeit herausdrücken u. mit Leukoplast bedecken) zu rechnen. Chem. Reize führen zu akuten u. chron. Ausschlägen (Ekzeme). Als chem. Reizmittel wären zu nennen Säuren u. Alkalien, ferner Jodoform, Quecksilber, Karbol, Senföl, Terpentin usw. Auch alkalireiche Seifen gehören hierher. Sodann rufen einige Pflanzen bei der Berührung sehr starke Ekzeme hervor, insbes. der Giftsumach (Rhus toxicodendron) u. die bei uns sehr häufige japan. Primel (Primula obconica). Schließlich sind auch noch die Kratzekzeme zu nennen, auf der H. bes. bei Krätze u. Läusen, an der Schleim-H. des Afters (u. der Scheide) bei den sehr verbreiteten Würmern im Darm. Die Rolle der Bakterien ist nicht völlig geklärt. Ekzeme gehören in ärztl. Behandlung.

2. Schädigungen durch Stoffwechselstörungen: Insbes. sind hier die Ekzeme der Säuglinge u. Kleinkinder zu nennen, die teils auf eine bestimmte Anlage, teils auf übermäßige u. falsche Ernährung zurückgehen. Bei der Vorbeugung ist vor allem auf den regelmäßigen Stuhlgang u. auf Einschränkung der Kuhmilch zu achten.

3. Schädigungen auf Grund einer Überempfindlichkeit des Organismus gegen bestimmte Substanzen, seien es nun Arzneimittel wie z. B. Aspirin u. Pyramidon, seien es bestimmte Nahrungsmittel wie Erdbeeren, Eier, Hühnerfleisch, Spargel usw. Die H.reaktion besteht entweder in den Quaddeln der Nesselsucht oder in Ausschlägen.

4. Schädigungen auf Grund spezieller Infektionen der H. mit Pilzen oder Bakterien. Als Beispiele seien hier nur die Bartflechte, der Grind, der Furunkel usw. genannt.

5. Schließlich kann die H. auch noch im Rahmen einer allgem. Erkrankung ergriffen sein: H.tuberkulose (Lupus), Syphilis, Milzbrand, Krebs usw.

III. Die Hautpflege besteht vor allen Dingen in Reinlichkeit. In den Schulen ist daran zu denken, daß viele Kinder, insbes. natürlich vom Lande, nicht einmal wissen, daß man sich den Rücken waschen kann, u. daß die betreffenden Handbewegungen erst geübt werden müssen. Über die Bedeutung des Badens s. Art. Bad. Ein leichtes Eincremen der H. kann ihre Geschmeidigkeit erhöhen, doch muß die Creme durch sorgfältiges Waschen täglich entfernt werden. Eine Creme, die ätzende Substanzen enthält, ist selbstverständlich zu verwerfen, auch wenn diese Substanzen gut riechen oder eine gewünschte Farbe verleihen. Ein reizloser Puder, wie Vasenol, kommt dort in Frage, wo eine starke Schweißabsonderung Ekzeme verursachen kann: bes. wichtig ist das Pudern des

Säuglings; doch darf die Puderung nie so weit gehen, daß sie die physiolog. Schweißabsonderungen an größeren Bezirken des Körpers stört. Ein Unfug ist das so beliebte Braunbrennenlassen der H. durch die Sonne. An kleinen Körperteilen, wie dem Gesicht, schadet es nichts (vorausgesetzt, daß kein Sonnenstich auftritt); am ganzen Körper hat es dagegen durch die Umstellung der Pigmentierung eine Gewöhnung des Körpers an ganz extreme Licht- u. Wärmebedingungen zur Folge, die unserem Klima nicht entsprechen. *W. Seiffert.*

Hebräischer Unterricht.

[H. = Hebräisch.]

I. Geschichtliches: H. ist mit dem Akkadischen (auch Assyrisch-Babylonisch genannt), Aramäischen, Arabischen u. Äthiopischen eine der seit *Schlözer* (1781) sog. semit. Hauptsprachen. Als *Unterrichtsfach* ist H. erst durch die Humanisten in das christl. Schulwesen eingeführt worden. Im christl. Altertum u. Mittelalter waren — wenigstens innerhalb der griech. u. lat. Kulturwelt — hebr. Sprachkenntnisse selten. Origenes, Epiphanius, Hieronymus sind fast die einzigen, denen sie nachgerühmt werden. Hieronymus hat H. u. Aramäisch durch privaten Unterricht von Juden gelernt. Das Mittelalter kennt vereinzelte Hebraisten. Die erste einigermaßen selbständige Schulgrammatik ist das 1504 erschienene Werk «De modo legendi et intelligendi Hebraei» von *Konrad Pellican.* Größer, bedeutender u. grundlegend sind die Arbeiten von *Joh. Reuchlin* († 1522) geworden. Die erste deutsche Schulordnung, welche H. als eigenes Lehrfach zeigt, ist die von Zwickau 1523. Dreier Sprachen kundig zu sein, galt als das humanist. Ideal dieser Zeit. 1530 errichtete Franz I. das Collegium trilingue in Paris. Am bedeutendsten war wohl die Schule von Löwen. Auch in den Jesuitengymnasien fand das H.e Aufnahme. Im 17. u. 18. Jahrh. erlahmte der Eifer. Neue Triebkräfte kamen aus dem Pietismus u. der Belebung der sprachwissenschaftl. u. archäolog. Studien seit dem 18. Jahrh. Um 1900 war H. an deutschen Gymnasien überall auf 2 bis 4 Kurse verteilt, Wahlfach für zukünftige Theologen. Seit dem Ministerialerlaß vom 16. II. 1925 ist die Lage für Preußen geändert; danach ist es zweifelhaft geworden, ob die sprachl. Kenntnisse, welche für den Antritt des theolog. Studiums erforderlich sind, bereits am Gymnasium erworben werden können.

II. Über die Bedeutung des H.en sind die Meinungen sehr geteilt. Wenn man indes mit dem Grundsatz Ernst macht, daß nur die Urteile von Sachkundigen wiegen, u. wenn daher alle diejenigen, welche selbst nicht H. verstehen oder nur mangelhaft unterrichtet sind, schweigen, so ist eine Einigung zweifellos leichter. Es ist wirklich nicht schwer, ähnlich wie für Latein u. Griechisch u. die modernen Sprachen, auch von einem formalen Bildungswert des H.en zu sprechen u. die Ansicht mit guten Gründen zu belegen. Auch die Gemüts- u. Willensbildung kann gewinnen. Der entscheidende Wert des H.en aber liegt in der Beziehung auf das theolog. Fachstudium. Im ersten Semester pflegt Einleitung in die Heilige Schrift gehört zu werden, wofür sofort die Kenntnis des H.en vorausgesetzt wird, u. die folgende alttestamentl. Exegese legt den Urtext zu Grunde. So wenigstens an den deutschen Universitäten, deren Fakultäten in der Methode einig sind, möglichst auf die ersten Quellen zurückzugehen. Darin liegt auch der Hauptgrund gegen den Vorschlag, die Einführung in das H.e an die Hochschule zu verlegen. Dazu kommt, daß der akadem. Studienplan ohnehin reichlich genug besetzt ist. Ferner lehrt die Erfahrung, daß die Schule für die Erlernung elementarer Sprachkenntnisse unvergleichlich geeigneter ist als die Universität.

III. In der Methode des hebr. Unterrichts im einzelnen sind 2 Extreme zu vermeiden: übertriebener Drill u. Überbetonung sprachwissenschaftl. Gesichtspunkte. Das Ziel ist: den Schüler dahin zu bringen, einen bibl. Text selbständig übersetzen zu können u. einer exeget. Vorlesung mit hinreichendem Verständnis zu folgen. Dazu ist erforderlich: Beherrschung der Schrift, ein wenigstens die erzählenden Bücher umfassender Wortschatz u. Sicherheit in den Elementen der Grammatik. Man plage also den Schüler nicht zuviel mit Schwa-Regeln u. ä., entwickle aber auch nicht am Anfang schon die semit. Lautgesetze, wie sie nur jemand verstehen kann, der schon den Bau der Sprache im allgemeinen überblickt u. noch andere semit. Dialekte zu würdigen weiß. Man übe vor allem die geltenden Hauptformen. Dazu sind schriftl. Übungen aus dem Deutschen ins H.e, was man immer auch gegen solche Übersetzungen eingewandt hat, erfahrungsmäßig für Schüler u. Lehrer sehr nützlich. Der Lehrer muß vor allem über dem Stoff stehen. Sprachwissenschaftl. Studium der histor. Grammatik, die Fähigkeit, semit. Archäologie u. Geschichte in den Dienst des Unterrichts zu stellen, die Bekanntschaft mit einer zweiten semit. Sprache, wofür sich dem Theologen mit Rücksicht auf das Neue Testament u. die Kirchengeschichte bes. das Aramäische empfiehlt, namentlich aber Bibelkenntnis bewahren mehr als allerhand äußere Regeln vom Abirren in Nebensächlichkeiten, behüten vor geistlosem Formalismus u. machen es dem Lehrer immer leicht, das Schul-H.e im größeren u. lebendigen Zusammenhang mit andern Fächern zu sehen u. so die Konzentration des Unterrichts jederzeit zu gewinnen, die immer ein Geheimnis des Erfolgs gewesen ist. Einen Teil der Schuld an dem viel beklagten Mißerfolg dieses Unterrichts tragen Lehrer, die für

ihr Amt schlecht vorbereitet sind, u. die dann den Hemmungen, mit welchen ein fakultatives Fach von vornherein zu kämpfen hat, doppelt wehrlos gegenüberstehen.

Schrifttum: Die beste histor. Übersicht über das H.e bietet immer noch W. Gesenius, Geschichte der hebr. Sprache u. Schrift (Leipzig 1815); dazu H. Stracks Artikel über H. im Enzyklopäd. Handb. der Pädagogik von W. Rein IV (²1906) 115—124; B. Walde, Christl. Hebraisten Deutschlands am Ausgang des Mittelalters (1916); L. Geiger, Joh. Reuchlin, sein Leben u. seine Werke (1871); F. Nève, Mémoire historique et littéraire sur le collège des Trois-Langues à l'Université de Louvain: Mémoires cour. de l'Académie Belge t. XXVIII (Bruxelles 1856). — Für die Hand des Lehrers ist jetzt die beste Darstellung der Sprache die Neuauflage (29.) der hebr. Grammatik von W. Gesenius durch G. Bergsträßer (1928/29); empfehlenswert ist ferner die histor. Grammatik der hebr. Sprache des Alten Testaments von H. Bauer u. P. Leander I (1922); gute Schulbücher sind von Strack (¹⁴1930, neu bearb. von A. Jepsen), Steuernagel, Beer, Bauer, Dreher (neue Aufl. steht bevor), Holzhey, Vosen u. Kaulen (²³1922, hrsg. von J. Schumacher); von den verschiedenen Wörterbüchern sind zu empfehlen: W. Gesenius, Hebr. u. aram. Handwörterbuch über das Alte Testament, bearbeitet von F. Buhl (¹⁷1921, neue Aufl. durch L. Köhler in Vorb.), u. das von E. König (²1922). *A. Allgeier.*

Heeresfachschulen.

Mit dem alten, auf der allgem. Wehrpflicht beruhenden Heere wurden auch die früheren *Militärschulen* (Kadettenhäuser u. -schule, Militärrealschule, Unteroffiziervorschule, Unteroffizierschule, Militäranwärter- u. Kapitulantenschule, Oberfeuerwerkerschule, Festungsbauschule, Kavallerieschule, Kriegsschule, -akademie, Artillerie- u. Ingenieurschule, Militärtechn. Akademie, Militärschießschule, Militärreitinstitut, Militärturnanstalt, Kriegstelegraphenschule, Militärveterinärakademie, Kaiser-Wilhelm-Akademie u. militärärztl. Applikationsschule [s. hierzu Roloff, Lex. der Päd. III 682—687]) zu Grabe getragen.

Die neu entstandene Wehrmacht ist gezwungen, nunmehr für eine entsprechende Versorgung nach Ausscheiden aller ihrer Angehörigen in bürgerl. Berufen Sorge zu tragen. Durch Demobilmachungsverhältnisse u. aufgezwungene Heeresverminderung waren die Behörden überfüllt. Notgedrungen war man bestrebt, den Strom der aus dem Heere Ausscheidenden in das freie Wirtschaftsleben abzuleiten. Kostenlose Lehrgänge (landwirtschaftl., gewerbl., techn. «Lehrgänge zur Vorbereitung für den Zivilbeamtenberuf» von 8wöch. Dauer), im November 1920 von der Heeresleitung eingerichtet, sollten den Übergang hierzu erleichtern. Aus diesen kurzfristigen, den Augenblicksbedürfnissen zugewandten Lehrgängen entwickelten sich 2 Jahre später verfügungsmäßig eingerichtete H., differenziert nach 3 Richtungen, mit dem gemeinsamen *Ziel:* die Allgemeinbildung der Wehrmachtsangehörigen zu heben, die nach 12jähr. Dienstzeit Ausscheidenden für einen bestimmten Beruf vorzubereiten u. so leichter unterzubringen.

Reichswehrfachschule ist die zusammenfassende (nichtamtl.) Bezeichnung für die H. bei allen Teilen des Landheeres u. für die Marinefachschulen (s. d.) bei Dienststellen der Reichsmarine.

I. Heeresfachschulen für Verwaltung u. Wirtschaft bereiten in 2 Stufen auf den Beamtenberuf u. das freie Wirtschaftsleben vor: 1. Die Unterstufe (Kl. VIII—VI) besuchen alle Unteroffiziere u. Mannschaften vom 5. bis zum vollendeten 7. Dienstjahr pflichtmäßig. Der Unterricht wird in jährlich 30 Unterrichtswochen zu je 8 Unterrichtsstunden erteilt.

2. Die Oberstufe (fakultativ) hat je einen Zug für *Beamte* (Kl. V—I, vom 8.—12. Dienstjahr) u. einen für *Kaufleute* (Kl. II—I, vom 11.—12. Dienstjahr). (30 Unterrichtswochen, u. zwar im 8. bis mit 10. Dienstjahr je 8, im 11. Jahr 20 u. im 12. Jahr 28 Wochenstunden.) Ersterer kann durch eine 2fache Prüfung abgeschlossen werden: Abschlußprüfung I befähigt zum Eintritt in die Beamtenstellen der alten Besoldungsgruppe I—V; Abschlußprüfung II ermöglicht den Eintritt in die gehobenen Stellen der mittleren Beamten mit alter Gruppe VII als Eingangsstufe.

Wer sich einem kaufm. Berufe zuwenden will, erhält nach erfolgreichem Besuch der Kl. III einen nach dem Lehrplan der höh. Handelsschulen gestalteten Unterricht (Prüfung für Kaufleute). Wer nur die Unterstufe besucht hat, nimmt pflichtmäßig im 12. Dienstjahr an dem Wiederholungslehrgang teil.

Unterrichtsfächer, Wochenstunden usw. sind aus umstehender Tabelle ersichtlich, der *Lehrplan* aus dem seit 1. X. 1926 gültigen «Lehrplan für den Unterricht in den H. für Verwaltung u. Wirtschaft» mit Deckblättern Nr. 1—4 (Juli 1927) u. Nr. 5—17 (Februar 1928). Die *Prüfungsordnung* ergibt sich aus der «Ordnung für die Abschlußprüfung I u. II in den H. für Verwaltung u. Wirtschaft» (1925).

II. Heeresfachschulen für Gewerbe u. Technik bilden diejenigen, die bereits vor Eintritt in das Heer in einem Handwerk tätig waren, weiter aus bis zur Erlangung des Gesellen- u. Meisterbriefes ihres Berufes, zu Tiefbautechnikern, Maschinen- u. Elektrotechnikern für private u. öffentl. Betriebe. Neben der prakt. Ausbildung in Lehrwerkstätten u. Handwerkerschulen läuft theoret. Unterweisung in naturwissenschaftl. u. techn. Fächern, in Geschäfts- u. Staatsbürgerkunde.

III. Heeresfachschulen für Landwirtschaft, verbunden mit landwirtschaftl. Betrieben, bilden wie andere landwirtschaftl. Schulen zum prakt. Landwirt aus. Besondere Lehrgänge zur Ausbildung von Beamten mit landwirtschaftl. Vorkenntnissen sind vorgesehen.

Jeder der 3 Gattungen (dem Reichswehrministerium unterstehend) steht in jedem Wehr-

Stundenpläne.

	Unterstufe			Oberstufe						
				Beamte					Kaufleute	
Klasse	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I	II	I
Deutsch	4	3	3	2	2	2	2	4	2	3
Rechnen u. Mathematik	2	2	2	2	2	2	3	4	3	3
Geschichte bzw. Wirtschafts- u. Kulturgeschichte	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
Erdkunde bzw. Wirtschaftsgeographie	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2
Kultur- u. Lebenskunde	—	1	1	—	—	—	—	1	—	—
Volkswirtschaftslehre	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2
Gesetzeskunde	—	—	—	—	—	—	1	2	1	2
Fremdsprache	—	—	—	—	2	2	3	4	3	3
Staats- u. Verwaltungskunde	—	—	—	—	—	—	2	1	—	1
Physik u. Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—
Kaufmänn. Buchführung	—	—	—	—	—	—	—	—	}	}
Kaufmänn. Schriftverkehr	—	—	—	—	—	—	—	—	} 4	} 7
Handelskunde	—	—	—	—	—	—	—	—	}	}
Kurzschrift	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2
Maschinenschreiben	—	—	—	2	—	—	—	2	—	1
	8	8	8	8	8	8	20	28	20	28

Wiederholungslehrgang für Besucher der Unterstufe im 12. Dienstjahre:
Deutsch 4, Rechnen 4, Geschichte 1, Erdkunde 1, Kurzschrift u. Maschinenschreiben 4, also insgesamt 14 Stunden.

kreise ein Wehrkreisunterrichtsleiter vor. Der Unterricht wird von geeigneten hauptamtl. u. teilweise nebenamtl. Lehrkräften, die im «Reichsverband der Heeresfachschullehrer» zusammengeschlossen sind, erteilt. Der Reichsverein der Technischen H., Ulm, ist dem Deutschen Verband der Reichsvereine hauptamtl. Lehrkräfte an Berufs- u. Fachschulen angeschlossen. — Der Unterricht bei einem neuen Schultyp, der der Erfahrung entbehrt, der mit einer besondern Art von Schülern zu rechnen hat u. dazu noch jeden Konflikt mit dem Dienst der Heeresangehörigen friedlich zu lösen sich bestrebt, ist bes. schwierig. Die Abschlußprüfungen sind für den gesamten Reichsdienst, außerdem für die Länder u. Gemeinden als Nachweis der Allgemeinbildung für den Eintritt in den Beamtenberuf anerkannt. Die H., die sich als besonderer Typ der Berufs- u. Fachschulen in den letzten Jahren gut entwickelt haben, aber sich der ihrer Bedeutung entsprechenden Beachtung noch lange nicht erfreuen, dienen der berufl. Ertüchtigung zum Staatsdienst im Wehr- u. Ordnungsdienst, setzen die Wehrmachtsangehörigen bes. durch die staatsbürgerl. Fächer in ständige lebendige Beziehung zum staatl. Leben der übrigen Stände, sichern durch die zahlreichen zivilberufl. Ausbildungswege u. die damit gegebene Versorgungsmöglichkeit dem Heere gediegenen Nachwuchs.

Schrifttum: B. Poten, Geschichte des Militärerziehungs- u. -bildungswesens in den Landen deutscher Zunge, Bd. 15 (1893), 17 (1896), 18 (1897) der «Monumenta Germaniae paedagogica»; die Ztschr. «Reichswehrfachschule», gegr. im Oktober 1924, behandelt als Organ des «Reichsverbandes der Heeresfachschullehrer» alle wissenschaftl. u. wirtschaftl. Fragen der Lehrer an den Heeres- u. Marinefachschulen (Verwaltung u. Wirtschaft, Gewerbe u. Technik, Landwirtschaft). *J. Spieler.*

Heigenmooser, Joseph.

Oberstudienrektor, geb. am 11. XII. 1845 zu Chieming am Chiemsee, nach kurzer Tätigkeit im oberbayr. Volksschuldienst 1871 an die neugegründete Kreislehrerbildungsanstalt in München berufen, deren Leitung er von 1884 bis 1915 innehatte. Gest. am 17. XII. 1921 zu München.

H. hat sich als einer der ersten mit Nachdruck für eine stärkere Betonung der lange vernachlässigten bayr. Schulgeschichte u. eine gebührende Berücksichtigung der kath. Pädagogen u. Schuleinrichtungen eingesetzt, vor allem durch sein wertvolles Quellenbuch zur Schulgeschichte Bayerns (Geschichte der Pädagogik von H. u. A. Bock 1909, [4]1923), dann auch durch mehrere selbständige Monographien (über B. Bucher 1901, Eremitenschulen in Altbayern 1903, F. X. Hofmann 1908, Franz Jos. Müller 1911) u. einen Überblick der geschichtl. Entwicklung des höh. Mädchenschulwesens in Bayern bis zur Gegenwart (1905). Niederschläge seiner gründl. Studien zum süddeutschen kath. Philanthropinismus sind auch eine Reihe von Aufsätzen über die bayr. Volksschule im 18. u. 19. Jahrh. in: Blätter für die Schulpraxis, 30. Jhrg. (1919); Bayerland, 33. Jhrg. (1922); Hist.-polit. Blätter, 75. Jhrg. (1918); Katechet. Blätter, 19. Jhrg. (1893). *A. Huther.*

Heilpädagogik u. Heilerziehung.

[HP. = Heilpädagogik, HE. = Heilerziehung.]

I. Geschichtliches: Eine Geschichte der heilpäd. Theorie ist schon deshalb nicht möglich, weil letztere erst im Werden begriffen ist. Aber auch die Geschichte der HE. in ihren Sondergebieten harrt noch der Bearbeitung. Manche Mitteilungen finden sich der Geschichte der Caritas u. Wohlfahrtspflege oder auch der Medizingeschichte eingefügt.

Man kann der *Antike* u. ihrer Kultur sehr dankbar gegenüberstehen u. wird doch gerade auf diesem Gebiete eine tiefe Kluft zwischen ihrem Geiste u. dem der geoffenbarten Religion entdecken. — Das gilt schon beim Vergleich zwischen Antike u. *Altem Testament.* Und doch besteht noch einmal ein gewaltiger Fortschritt vom Alten zum *Neuen Testament,* wie Christus selber andeutet durch das Wort vom neuen Gebot, das er gebe. Nach dem Neuen Testament ist Gott wesenhaft die Liebe (1 Jo

4, 8), u. er tut seine Allmacht meist kund durch Schonen u. Barmherzigkeit. — Der Geist Christi, der der Geist der Liebe, des Dienens, des Heilens u. Helfens war, blieb in seiner *Stiftung* lebendig. Die Formen freilich haben gewechselt u. waren nicht immer vorbildlich. Überall dort, wo die entsprechenden Fortschritte in Wissenschaft u. Technik die Voraussetzung für heilpäd. Erfolg waren, mußte sich die christl. Liebe durch Jahrh.e hindurch bis in die Neuzeit, ja teilweise neueste Zeit auf Pflege beschränken, u. so blieb auch manches Vorurteil stark. Am meisten konnte die Kirche tun durch Vorbeugen. Sodann lag ihr bes. die Heilseelsorge u. HE. der ethisch Fehlentwickelten. Gleichwohl fehlen auch nicht völlig Nachrichten von liebevoller Abmühung mit Sinnesdefekthaften u. Geistesschwachen über die bloße Pflege hinaus. — Die Fortschritte auf naturwissenschaftl. u. medizin. Gebiete u. in Verbindung damit auch die techn. Fortschritte haben der HE. neue Erfolgsmöglichkeiten erschlossen. Der Sinn der heilpäd. Fortentwicklung liegt in der Synthese von christl. Liebesdienstauffassung mit fortgeschrittenem Wissen u. Können. Da auf die HP. der Gegenwart nacheinander oder auch zu gleicher Zeit die Medizin, vorzüglich die Psychiatrie, die Naturforschung (Vererbungslehre, Drüsenforschung), die Psychologie, von der naturwissenschaftl. angefangen bis zur geisteswissenschaftl., Psychoanalyse u. Individualpsychologie, Charakterologie u. Soziologie (Milieuforschung) Einfluß gewonnen haben, so gibt es mancherlei Richtungen u. Einstellungen, u. es wird eine Wesensaufgabe der HP. sein, sich auf eigene Füße zu stellen, ohne die Verdienste u. Dienste dieser andern Wissenschaften zu verkennen. Während *A. Gregor, H. W. Gruhle, M. Isserlin, A. Homburger* u. a. stärker nach der psychiatr. Seite neigen, *Kretschmer, Jaspers, Th. Ziehen* u. a. medizinisch-charakterologisch, *A. Aichhorn, Rh. Liertz* psychoanalytisch, *R. Allers, L. Seif, F. Künkel* usw. individualpsychologisch, *Busemann, Popp* soziologisch orientiert sind, suchen *Th. Heller, E. v. Düring, E. Lazar, H. Hanselmann* u. a. der HP. zu größerer Selbständigkeit zu verhelfen.

II. Begriffliches: HP. ist die Theorie der HE. Letztere aber bezieht sich auf bes. gehemmtes, gebundenes, krankes Seelenleben. Darum steht HE. in keinem scharfen Gegensatz zur Normalerziehung. Denn alles Erziehen u. Unterrichten ist schließlich eine Hilfeleistung. Bei der HE. handelt es sich nur um bes. starke Hemmungen, Bindungen, Verwundungen u. Verzerrungen. Sie soll helfen, aber nicht bloß in dem Sinne, daß durch sie die Schäden behoben werden. Denn so wäre HE. nur ein medizin. Mittel, wie sie in der Psychotherapie u. Psychagogik gegeben sind. HE. will vielmehr die Ziele der Normalerziehung zugleich möglichst miterreichen. Natürlich kann auch der Arzt eigentl. Erziehung oder Nacherziehung bei seinen Kranken erstreben, weil er darin den besten Schutz gegen den Rückfall in die Krankheit sieht. Umstritten ist die Frage, ob auch die Erziehung u. Bildung Nichtvollsinniger, wie Blinder, Tauber, der Sinnesschwachen, ferner der Krüppelhaften, Sprachgestörten, sofern sie nicht auch intellektuelle u. charakterl. Mängel verraten, der HP. zuzurechnen sei. Es ist verständlich, warum man sie mancherseits ausschließen will; denn die primären Schäden wie Blindheit usw. sind nicht durch Erziehung zu beheben, sondern, wenn überhaupt, so nur durch den Arzt. Sodann ist die Methode ihrer Bildung völlig verschieden von jener der Schwachsinnigen, Milieu-Entarteten u. Psychopathen; auch braucht es sich keineswegs um besondere Erziehungsschwierigkeiten bei diesen Gruppen zu handeln, was die Wertgebiete der Arbeit, des Ethos, der Religion angeht; es handelt sich mehr um Bildungsschwierigkeiten, über die man heute, normale Geistes- u. Charakteranlagen vorausgesetzt, verhältnismäßig leicht Herr werden kann. Anderseits wäre der Ausschluß dieser Gebiete aus der HP. darum schon auffällig, weil sie auf diesen Sonderdisziplinen ihre ersten großen Erfolge u. ihre große Ermutigung gewonnen hat. Dazu kommt aber, daß auch hier allüberall *unmittelbar* die Gefahr eines Wertsinnesausfalles besteht oder doch die Entwicklung desselben sehr gehemmt ist, sofern die genannten Defekte ohne besondere zweckmäßige Maßregeln eben die Entfaltung unmöglich machen oder erschweren; u. auch *mittelbar* droht die Gefahr einer charakterl. Fehlentwicklung durch den ungünstigen Einfluß, den die körperl. Defekte mittels der überzärtl. oder verächtl. Umweltbehandlung auf die ganze innere Haltung u. Entfaltung ausüben können. So haben wir aber den gemeinsamen Nenner, den die Wissenschaftstheorie erfordert, um die theoret. Zusammenbehandlung dieser scheinbar so verschiedenartigen Gebiete zu ermöglichen: Das Gemeinsame besteht in der Gefährdung der Wertsinnsentwicklung auf lebenswichtigen Sondergebieten. So können wir nun die HP. bestimmen als die Theorie der HE., u. diese *sucht auf sorgsamer dia- u. prognost. Grundlage die erziehungsgefährdenden Defekte bzw. Minderwertigkeiten, vorzügl. der Kindheit, durch erzieher. Maßnahmen zu beseitigen in der Richtung auf möglichst gesteigerte u. dem normalpäd. Ziel sich annähernde Wertfähigkeit u. Wertwilligkeit.* In dieser Bestimmung ist sowohl der individual- wie der sozialpäd. Gesichtspunkt eingeschlossen, somit auch das staatl. u. kirchl. Interesse angedeutet; da ferner die materiale Bereicherung mit Werten eine entsprechende Kraftentfaltung voraussetzt, so ist auch dem formalen Bildungsgesichtspunkt Genüge geleistet. Was die heilpäd. Hilfswissenschaften angeht, so reicht die HP., wie der Name andeutet, die eine Hand der Pädagogik überhaupt, die andere der Medizin. Gleichwohl dürfen wir die Pädagogik nicht als eine Hilfsdisziplin der HP. ansehen, vielmehr besteht das Verhältnis der Wesensgleichheit. «Heilpädagogik» ist eben Pädagogik

hinsichtlich des bes. wertgehemmten Menschenlebens, also eine Art Spezialpädagogik. Darum werden auch die Hilfswissenschaften der Pädagogik die ihrigen sein, so vorzüglich auch Ethik u. Weltanschauungslehre bzw. Theologie; dazu tritt die *Psychologie*, die aber hier für die sog. päd. Psychologie ein Gegenstück schaffen sollte in einer heilpäd. Psychologie. Neben die naturwissenschaftlich orientierte Psychologie tritt die geisteswissenschaftliche, die auf das Verstehen hinzielt. Auch *Psychoanalyse* u. *Individualpsychologie* (s. d.) können Anregungen darbieten, ebenso die moderne *Charakterologie* (s. d.). Viel hat der HP. die *Medizin* (s. d.), vorzüglich in der neuentstehenden *Psychotherapie* (s. d.), zu bieten, ferner die *Naturwissenschaft* in der Vererbungslehre (s. d.). Dazu tritt die *Soziologie* (s. d.), die *Milieu*forschung u. die *Rechtswissenschaft*.

III. Zur Typologie der Heilzöglinge: Der Versuch, eine Gruppenkunde der Heilzöglinge zu erhalten, wird die Art u. den Grund der Wertsinnshemmung zum Einteilungsprinzip machen. Der Wertsinn kann nun zunächst ausfallen oder gehemmt sein *mangels der notwendigen seelisch-geistigen Fähigkeiten.* Da die Geisteskrankheiten (s. d.), weil sie der Zuständigkeit des Arztes angehören, grundsätzlich ausscheiden, so stoßen wir hier auf den *Schwachsinn.* Es empfiehlt sich, zwischen angeborenem u. erworbenem zu unterscheiden. Die sog. Intelligenzprüfungen, in Form von Einzel- oder Reihentests (bes. geeignet Binet-Simon), erlauben, das Maß von gebliebener geistiger Fähigkeit festzustellen. Doch ist zu beachten, daß das ganze Seelenleben verändert erscheint; der Intelligenzdefekt ist ein Symptom neben andern. Wird beim geistigen Entwicklungsgang die Intelligenz eines 3jähr. Kindes nicht überstiegen, so redet man von *Idiotie*, beim Verharren auf der Intelligenzreife des durchschnittl. 7jähr. von *Imbezillität* u. des 10-jähr. von *Debilität.* Auch bei echtem (nicht bloß durch schwere Vernachlässigung vorgetäuschtem) Schwachsinn kann durch rechtzeitige Erziehung u. unter sorgsamster Entwicklung der restl. Fähigkeiten ein sehr erfreul. Bildungsergebnis erzielt werden.

Mit der Vernachlässigung sind wir schon auf die 2. Gruppe der Heilzöglinge gestoßen, die über ein normales Maß geweckter bzw. erweckbarer seelisch-geistiger Kräfte verfügen, an deren Fehlentwicklungen, mögen sie in teilweisem Wertsinnsausfall oder in Wertverkehrung oder auch in Über- u. Unterbewertung, die der objektiven Wertrangordnung widerspricht, bestehen, nur exogene Faktoren, nämlich die U m w e l t schuld sein kann. Die sorgsame Erforschung der vorhandenen Wertrichtungen (Interessen, Neigungen), um an sie anzuknüpfen u. sie zu veredeln u. fortzuführen, sowie die gleichzeitige günstigere Gestaltung der Umwelt durch Wandel oder Wechsel müssen die nächsten Aufgaben darstellen.

Die 3. große Gruppe nimmt die Mitte ein zwischen den genannten Typen. Sie verfügt über normale, vielleicht gelegentlich übernormale Intelligenz; gleichwohl besteht Erschwerung der Wertsinnsentfaltung u. -betätigung. Der Grund kann zunächst sein *Neuro-* oder *Psychopathie.* Sie tun sich vorzüglich kund durch ungünstige charakterolog. Eigentümlichkeiten, die eben auch das Wesen der Schwer- bzw. Schwersterziehbarkeit bedingen. Man redet in dieser Hinsicht heute bes. gern von einem zykloiden, schizoiden, paranoiden, epileptoiden, neurot. usw. Charakter. Eigentliche «Umerziehung» ist das schwierige, aber auch dankbare Ziel. Auch *Sinnesdefekte,* ferner Sprachstörungen, ebenso Krüppelhaftigkeit (s. die Art. Sprache, Krüppel), ja selbst auffallende, die Umwelt zum Spott reizende Körperstigmen können in Form von Minderwertigkeitsgefühlen u. ungünstigen Reaktionen ihren Schatten in die Seele werfen. Hier bietet die Natur der HE. sehr oft als Ansatzpunkt das wertvolle Ausgleichsstreben an. Auch *kränkl.* Kindern droht die Gefahr mannigfacher Fehlentwicklung, der vorbeugend oder heilend zu begegnen ist. Natürlich sind auch V e r k o p p e l u n g e n der Ursachen für die Hemmung des Wertsinnes möglich. Jugendkriminalität (s. die Art. Kriminalpsychologie, -pädagogik), Jugendverwahrlosung usw. tragen z. B. keine eindeutige Ätiologie zur Schau u. können auf mehrfache Wurzeln zurückgehen.

IV. Der Heilerzieher muß in gesteigertem Maße für die beiden Pole der Bildung eingenommen sein: die Welt der Werte, im besondern die ethisch-religiösen, u. das Kind, um sie im päd. Akt als Medium zu vereinigen. Im besondern braucht er die Gabe des «Verstehens»; er muß wirklich beseelt vom «Heilswillen am Kinde» sein; darum muß ihm Selbstlosigkeit u. Geduld eignen. Er bedarf reichlich techn. Wissens u. Könnens, der Willensstärke, die gleich fern sein muß von Wehleidigkeit u. von Gefühllosigkeit; er sollte eine ganz einheitliche, gesunde oder gesund gewordene, über seine Schwächen Sieger gewordene, reife Persönlichkeit sein. Religiosität ist ihm nicht nur eine Quelle des Idealismus, sondern auch der Autorität, so daß der Zögling sich nicht zur Frage gereizt fühlt: in wessen Namen fordert er? Der Heilerzieher muß Glauben haben an den Heilzögling, aber sein Idealismus darf nicht zum Illusionismus werden. Er muß wesenhaft Erzieher sein, aus starker Neigung u. mit ausgesprochener Eignung.

V. Zur heilpäd. Ziellehre: Das Ziel kann nicht bloß sein die Verhütung des Kriminellwerdens, auch nicht positiv das Sozial- oder Wieder-Sozialwerden, auch nicht die gesellschaftl. Brauchbarkeit oder berufl. Tüchtigkeit; das sind gewiß auch heilpäd. Ziele, aber zu niedrig gesteckte. Vielmehr soll der Wertsinn u.

Wertwille des Heilzöglings sich auf die höchsten Werte, die ethisch-religiösen, richten; denn nur so wird er ein menschenwürdiges Leben führen. Jene andern Wertsinnesarten sind dabei notwendig als Stütz- u. Bedingungswerte. Arbeitsscheu beispielsweise wäre als aller Laster Anfang auch die große Gefahr für jene höchsten Werte. Es wird darum in der kath. HP. ein geradezu leidenschaftlich erstrebtes Ziel sein, das Kind für den Gottesdienst u. den Sakramentenempfang reif zu machen. Dieses oft nur mit größter Mühe erreichte Ziel segnet auch wieder rückwärts die sonstigen erzieherischen Anstrengungen, indem oft von da an die Erziehung überhaupt gewonnen ist; denn hier erhalten alle erzieher. Bemühungen ihren Mittelpunkt u. ihre Seele. So erst wird die Erreichung des geschlossenen, grundsatzfesten, weil im Absoluten gründenden Charakters möglich. Daß in der HP. noch weniger schabloniert werden darf als in der Normalpädagogik, daß hier erst recht das Erziehungsideal individuell gefaßt werden muß u. die wirklich «lebensgerechte Einordnung» des Heilzöglings zu erstreben ist, sei nur erwähnt.

VI. Zur heilpäd. Methodenlehre: Grundsätzlich sind die Erziehungswege u. -mittel der HE. die der Normalerziehung; aber sie erhalten z. T. ein besonderes Gewicht u. eine besondere Formung. Zunächst ist das *Negativverfahren* zu erwähnen, das in der Ausschaltung der hemmenden Faktoren besteht; allerdings muß das log. Prius durchaus nicht immer ein zeitliches bedeuten. Vielmehr wird der Heilzögling oftmals nur langsam für die Entfernung des eigentl. Hemmnisses reif werden, u. mit dieser Reife wird dann rasch der Erziehungserfolg überhaupt gesichert sein. Die Entfernung der im Heilzögling liegenden Hemmnisse kann je nachdem die Aufgabe des Arztes (Operation, Entfernung von Drüsenstörungen durch Verabreichung von entsprechenden Präparaten, seelische Katharsis), des Erziehers (Entfernung von übergroßer Ermüdbarkeit durch Arbeitsgymnastik, von Schreckhaftigkeit, Mutlosigkeit usw.) oder auch des Seelsorgers (Befreiung von Schuld u. sittl. Schwäche) sein. Sind solche im Heilzögling liegende Hemmnisse nicht entfernbar, so sind sie doch möglichst einzukapseln u. durch Ablenkung vor dem Überwuchern zu bewahren. Liegen die Anreize zur Fehlentwicklung in der Umwelt, so ist doch neben dem objekt. auch wieder ein subjekt. Faktor zu unterscheiden. Denn auch das Individuum ist daran schuld (nicht immer im ethischen Sinne), daß beispielsweise gerade schlechte Züge der Umwelt auf es einwirken, während die guten wirkungslos bleiben. Das erkennt man daran, daß in dieselbe Umwelt Eingebettete ganz verschieden sich entwickeln. Objektiv kann unsere Bemühung auf Umweltwandel (Missionen, Erwachsenenbildung) oder ganzen (z. B. Verbringung in eine Anstalt) bzw. teilweisen (Umschulung, Wohnungs- u. Dienstbotenwechsel) Umweltwechsel gehen. Die subjekt. Einwirkung erzielt die Blickschärfung des Heilzöglings für die guten Anregungen der Umwelt u. die Feiung gegen die ungünstigen. An *Erziehungs-* u. *Unterrichtsprinzipien* der HP. sind bes. zu betonen: *Triebgemäßheit* durch apperzeptive Anknüpfung an die kindl. Triebe, wie Spiel-, Genuß-, Besitz-, Geltungstrieb; *Anschaulichkeit* oder besser *Sinnenhaftigkeit,* Erleben- u. Erfahrenlassen durch Führung zu den Sachen; *Heimatlichkeit* durch Benutzung des Heimes u. der Heimat als Assoziations- bzw. Apperzeptionszentrum für Vorstellen u. Denken u. als «Summationszentrum» für das Gefühlsleben (Geborgenheitserlebnis u. -gefühl), Beiziehung der Natur (auch Blumen- u. Tierpflege); *Arbeitsgemäßheit* wegen der bildenden u. erziehenden Macht des Selbsttuns u. zum Zwecke der Weckung des Gemeinschafts-, Arbeits- u. Berufssinns; *Sonderartungsgemäßheit,* weil der Heilzögling sich schwerer dem Gemeinschaftsniveau der Klasse oder der Anstalt angleicht u. darum eine individuellere Behandlung erfordert; möglichste *Milieuförmigkeit* der Einwirkung, um das Erwachen von «Konträrsuggestionen» zu verhüten; *Stufengemäßheit* hinsichtlich des Bildungsgutes u. der Höherführung, weil hier vom rechten Augenblick so viel abhängt u. Verfrühungen ebenso wie Verspätungen unheilvoll wirken können. Bei großen Heilzöglingsgruppen ist vorzüglich auch auf die Entwicklung der *Hemmungsenergie* durch entsprechende theoret u. prakt. Übungen zu achten, vorzüglich beim erethischen Typus des Schwachsinns u. bei manchen Psychopathen, die zu «Kurzschlußhandlungen» neigen.

VII. Zur heilpäd. Organisationslehre: An sich hat jede der Erziehungsformen (Familien- u. Anstaltserziehung) ihre Licht- u. Schattenseiten. Je schwieriger die heilerzieher. Aufgabe, je größer die Schwererziehbarkeit, desto unumgänglicher wird die Anstalt sein. Sie muß die nötigen hygien. Bedingungen erfüllen, ohne aber ein allzu üppiges Milieu darzustellen, das zur Folge hätte, daß die für das Leben reif werdenden Zöglinge in ihrem kärgl. Milieu sich nicht zurechtfinden könnten (Pestalozzi). Vom Personal ist die notwendige päd. Schulung u. das Anstreben des Heilerzieherideals zu fordern. Wenn schon in der Normalerziehung die weltanschaul. Geschlossenheit des Erzichungsmilieus gefordert werden muß, dann erst recht in der HE., wo von der Einheitlichkeit u. Folgerichtigkeit fast alles abhängt. Die heilpäd. Anstalten bedürfen einer reichen Differenzierung je nach Art des Defekts. Liegt Kombination mit Schwachsinn vor, so wird wohl regelmäßig der Schwachsinnigenanstalt die Erziehungsaufgabe zufallen, weil im Schwachsinn die größte Hemmung liegt. Darum werden solche Anstalten auch ihrerseits eine reiche Differenzierung notwendig haben, angefangen von einer Prüfungsklasse mit Spielcharakter bis zum Zug der Volks-

u. Fortbildungsschulklassen mit Sonderabteilungen für Epileptiker, Blinde, Taubstumme, Sprachgebrechliche u. Handwerkslehrstätten. Häufig wird noch eine Pflegeabteilung für Bildungsunfähige hinzukommen. Gefährliche, d. h. ihre Nebenmenschen Gefährdende, werden einer Irrenanstalt zu überweisen sein. Die Erziehung u. Bildung der Mindersinnigen, Krüppelhaften usw. regeln die Ländergesetzgebungen, die Erziehungsfürsorge gegen Verwahrlosung das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. VII. 1922. Einen bes. starken Ausbau hat das *Hilfsschulwesen* (s. d.) erfahren, das für Schwachbegabte vielerorts durchgeführt ist. Da Psychopathen oft geistig hochbegabt sind, aber wegen ihrer Schwererziehbarkeit für die öffentl. höh. Lehranstalten nicht in Betracht kommen, so sind entsprechende Erziehungs- u. Lehranstalten ein Bedürfnis. Ungarn war schon 1909 mit der Gründung einer solchen Anstalt vorangegangen. Im Deutschen Reich gibt es solche in Templin, in der psychiatr. Klinik der Charité in Berlin; ferner haben solchen Charakter das Jugendsanatorium in Nordhausen, die Waldschule St. Ursula auf dem Wohlenberge bei Hildesheim, das Institut für prakt. Heilpädagogik (Albertuskolleg) in Recklinghausen-Suderwich, das Johanneshaus in Unterhaching bei München für psychopath. Knaben, das Erziehungsheim in Bad Kochel für Mädchen. Die erzieher. Aufgaben an den Kriminellgewordenen betont der reichsgesetzlich geregelte Erziehungsstrafvollzug (s. d.) (Jugendgerichtsgesetz vom 16. II. 1923 § 5—8 u. Gesetz vom 8. VI. 1923 § 130 f.).

Von großer Bedeutung ist die Ausbildung der *Heilerzieher;* die der Lehrer an Mindersinnigenanstalten regelt wiederum die Landesgesetzgebung. In der Regel wird außer den Vorbedingungen für den Volksschuldienst noch eine 2jähr. Fachausbildung mit Abschlußexamen gefordert. Kürzere Ausbildungskurse sind für die Hilfsschullehrer angesetzt. Erst im Werden ist die Ausbildung der Psychopathenerzieher. Gut geleitete Anstalten geben Ausbildungsmöglichkeiten; der Verein zur Fürsorge für jugendl. Psychopathen hat ein «Seminar für Psychopathenfürsorge u. -erziehung» in Berlin eingerichtet. Von der eigentl. heilpäd. Fachausbildung ist die heilpäd. «Zusatzausbildung» zu unterscheiden, die allen mit Unterricht u. Erziehung, Seelsorge u. Jugendfürsorge Betrauten nötig wäre. An den Universitäten, päd. Akademien oder Lehrerbildungsanstalten bestehen vielfach einführende Kurse, denen später fortbildende folgen sollten. Der heilpäd. Bewegung dient die zusammenfassende «Gesellschaft für HP.» (s. Art. Gesellschaften, päd.). Bes. reiche heilpäd. Fachabteilungen enthalten die Bibliothek des Deutschen Caritasverbandes u. des Zentralinstituts für Erziehung u. Unterricht (s. Art. Bibliotheken, päd.). Es gilt, bei diesen Ausbildungswegen vorzüglich die religiös-ethische Fortbildung nicht zu übersehen. Als Forschungsinstitute dienen die neuropath. u. psychiatr. Universitätsinstitute.

Schrifttum: *Allgemeines u. Zeitschriften:* Die erziehungswissenschaftl. Forschung, Päd. Gesamtbibliographie, hrsg. von A. Hoffmann, H. 7 u. 8 (1929); Päd. Literaturnachweis, hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht, Nr. 28/29, 30/31; HP. u. Medizin, hrsg. von W. Eliasberg (1928); ferner Ztschr. für Kinderforschung, Die Hilfsschule, Ztschr. zur Erforschung u. Behandlung des jugendl. Schwachsinns auf wissenschaftl. Grundlage; auch die Zeitschriften für Caritaswissenschaft u. Jugendwohl sind einschlägig; Enzyklopäd. Handb. d. HP., hrsg. von A. Dannemann (² 1930).

Zu I.: L. Bopp, Die erzieherischen Eigenwerte der kath. Kirche (1928); W. Liese, Geschichte der Caritas (2 Bde., 1922); P. Diepgen, Die Theologie u. der ärztl. Stand, in: Studien zur Geschichte der Beziehungen zwischen Theologie u. Medizin im Mittelalter I (1922); F. Meffert, Caritas u. Volksepidemien (1925); — Caritas u. Krankenwesen bis zum Ausgang des Mittelalters (1927).

Zu II.: L. Bopp, Allgem. HP. in systemat. Grundlegung u. mit erziehungsprakt. Einstellung (1930); H. Hanselmann, Einführung in die HP. (1930). Th. Heller, Grundriß der HP. (³ 1925); E. v. Düring, Grundfragen u. Grundsätze der HP. (1925); Die Berichte über die 4 bisherigen heilpäd. Kongresse.

Zu III.: H. Hanselmann, L. Bopp, Th. Heller, E. v. Düring wie in II.; A. Homburger, Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters (1926); Th. Ziehen, Die Geisteskrankheiten einschließlich des Schwachsinns u. die psychopath. Konstitutionen im Kindesalter (² 1926); — Krankhafte seelische Zustände im Kindes- u. Entwicklungsalter, in: Erziehungsprobleme der Reifezeit, hrsg. von H. Küster (1925); Th. Heller, Über Psychologie u. Psychopathologie d. Jugendlichen (1927); R. v. der Leyen, Psychopathenerziehung, in: H. Nohl u. L. Pallat, Handb. der Päd. V (1929) 149—164; E. Lazar, Medizin. Grundlagen der HP. (1925); H. W. Gruhle, Psychologie der Abnormen, in: Handb. der vergleichenden Psychologie, hrsg. von G. Kafka, III (1922); W. Peters, Die Vererbung geistiger Eigenschaften u. die psych. Konstitution (1925).

Zu IV.: L. Bopp, wie unter II.; M. Scheler, Wesen u. Formen der Sympathie (³ 1926); — Abhandlungen u. Aufsätze I (1915, ² 1919 unter dem Titel: Umsturz der Werte); F. Rössel, Zur Phänomenologie u. Psychologie des Helfens, in: Bericht über den 3. Kongreß für HP., hrsg. von E. Lesch (1927); G. Burdett-Burchard, Seelenschicksale (1925); E. Krebs, Das Kennzeichen seiner Jünger (²⁻³ 1923); L. Marcuse, Über die Struktur der Liebe, in: Jahrb. der Charakterologie V (1928); H. Prinzhorn, Psychotherapie (1929).

Zu V.: L. Bopp, Th. Heller, E. v. Düring, H. Prinzhorn, wie oben; R. Gürtler, Triebgemäßer Erlebnisunterricht (³ 1929); F. Frenzel, Handb. des Hilfsschulwissens (³ 1926); W. Raatz, HP. auf arbeitsunterrichtl. Grundlage (² 1926); Die psych. Heilmethoden, hrsg. von K. Birnbaum (1927); Fr. Künkel, Grundzüge der individualpsycholog. Heilbehandlung (1927); R. Allers, Das Werden der sittl. Person (1929); Rh. Liertz, Seelenkunde u. Erziehungskunde im Dienst der HE. (1929); K. Rothe, Die Umerziehung (1929); A. Busemann, Beiträge zur päd. Milieukunde, in: Ztschr. für Kinderforschung, Bd. 34—36 (1928 ff.); J. Beeking, Die Bedeutung der Umwelt (1930).

Zu VI.: Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt u. die Caritas, hrsg. von J. Beeking (² 1925); — Kath. caritative Anstaltserziehung (1926); F. Schmidt, Die Bad. Volksschule (1926); L. Radlmaier, Handbuch der kath. Erziehungsanstalten u. Jugendheime in Bayern (² 1927); — Die Hausordnung in der Erziehungsanstalt (1923); H. Laehr, Die Anstalten

für Psychisch- u. Nervenkranke, Schwachsinnige usw. ([8]1929, neubearb. von G. Ilberg); F. Winkler, Das Problem der Internatserziehung in Vergangenheit u. Gegenwart (1925); F. W. Foerster, Schuld u. Sühne (1911); Vertiefung der Jugendhilfe, hrsg. von J. Beeking (1928); R. v. der Leyen, Ausbildungsfragen, in: Bericht über die 4. Sachverständigenkonferenz des Deutschen Vereins zur Fürsorge für jugendl. Psychopathen e. V. (1929) 163 ff.; — Heilpäd. Anstalten, in: H. Nohl u. L. Pallat, Handb. der Päd. V (1929) 165—174; K. Haimer, Zur päd. Theorie u. Praxis der öffentl. u. priv. Erziehungsfürsorge (1930); W. Flitner, Zur Frage der HP. in der neuen Lehrerbildung, in: Ztschr. für Kinderforschung, Bd. 35 (1929) 406 ff. *L. Bopp.*

Heimatpädagogik u. Heimaterziehung.

[H. = Heimat.]

I. Die Heimatpädagogik ist in der ausgeprägten modernen Form ein Ergebnis des *päd. Naturalismus.*

1. Unter dem Einfluß der allgem. Geisteshaltung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrh.s entwickeln sich Anschauungen über das Wesen u. die Natur des Menschen, die sich kurz also zusammenfassen lassen: Der Mensch ist ein *nurnaturales* Wesen u. steht daher in seinem Werden u. Sein, im Dasein u. Sosein unter den Naturgesetzen, insonderheit unter dem Gesetz der *Kausalität.* Alle Handlungen des Menschen sind daher kausal zu erklären; alles geschieht — wie in der Natur — mit *Notwendigkeit.* Der Mensch ist daher in seinem Wollen u. Handeln kausal, *deterministisch* gebunden. — Jede äußere u. innere Beeinflussung ist begrenzt durch die Grundsätze der Kausalität; nichts kann diese durchbrechen. Sollen daher durch erzieherische, päd. Einflüsse die Willensäußerungen, Handlungen (als Wirkungen eines in sich geschlossenen notwendigen Systems) geändert werden, so ist *Voraussetzung* die *Änderung der bewirkenden Ursachen.* — Alle Ursachen nun, die auf den Menschen einwirken, sind entweder Erbursachen, Fremdursachen oder Eigenursachen. Dadurch werden ermöglicht u. bewirkt: Erbbildung, Fremdbildung oder Selbstbildung.

Die vorherrschende Anschauung jener Zeit dringt um die Jahrh.wende in die theoret. Pädagogik ein u. schaltet durch ihre Grundansichten die Selbstbildung — die den freien Willen voraussetzt — von vornherein aus. Die Erbwirkungen sind von der Wissenschaft (Vererbungslehre, Eugenik) damals noch fast gänzlich unerschlossen. Daher erscheint als *einzige Möglichkeit der Bildung* die *Fremdbildung, bewirkt* u. *notwendig bedingt* durch Variation der Fremdursachen.

Alle Pädagogik auf dieser Basis sucht daher zunächst zu ergründen, was von außen her auf den Menschen wirkt. Da nun der Mensch nach den obigen Anschauungen ein nurnaturales Wesen ist, können auch *nur reinnaturale Ursachen* wirken. Für die Gesamtheit dieser Faktoren prägt die Wissenschaft den Begriff des *Milieus* u. will damit die naturale Verhaftung des Menschen mit ihrer räuml., d. i. geograph. u. zeitl., d. i. histor. Komponente festhalten. Dem Milieubegriff entspricht bei den päd. Bestrebungen der Begriff «*H.*». Jene Pädagogik nun, die bewußt u. intuitiv (letztere Einstellung ist in der Pädagogik der Volksschule Regel) auf diesem Boden steht, nennt sich zuerst H.pädagogik (etwa von 1900 bis 1920).

2. Die naturalist. H.pädagogik ergreift alle Fächer u. Aufgaben der Schule. In dem *Rel.-U.* verlegt sie den Schauplatz der bibl. Handlungen in die H. des Kindes, je nach Milieu also in Stadt oder Land; sie will psychologisieren, paßt alles an Umwelt u. Gegenwart an *(Scharrelmann, Gansberg)*; im *Aufsatzunterricht* fordert sie das Alleinrecht des Erlebnisses *(Anthes)* u. die Abkehr von aller überkommenen u. kulturgemäß gebundenen Form (*Jensen, Lamszus)*; im *Anfangsunterricht* fordert sie in Einklang mit andern Richtungen die *Altersmundart (Otto)*; die Schule als *Erziehungsanstalt* wird verworfen *(Paulsen, Otto, Wyneken)* u. die *freie Schulgemeinde* gefordert. — Eine weitausgreifende *Umgestaltung der Lehr- u. Lernbücher* in fast allen Fächern ist die Folge.

3. Mit dem Wachsen der *geisteswissenschaftl.* Psychologie u. der Abwendung vom *philosoph. Naturalismus* kamen die Grundanschauungen der naturalist. H.pädagogik ins Wanken. Die Rückkehr auf ganzer Linie zu der Anschauung von der *Geistigkeit* des Denkens u. Freiheit des Wollens bedeutete die *Loslösung des Menschen von der nurnaturalen Verhaftung.* Die *Willensfreiheit* erscheint, wenngleich begrenzt, möglich, die Seele lebt in einer höheren Ebene. Ist H. nun das, was die *Seele* mit umschließt, so reicht sie über Natur, Milieu, Raum hinaus; *H. ist «geistiges Wurzelgefühl», wird zum Heimland der Seele,* zu einem *transzendenten, irrationalen, metaphys.,* ja *religiös gefärbten* Begriffe, der die Dinge des naturalist. H.gedankens nur als *Akzidenzien* in sich faßt. H. kann daher nunmehr gefaßt werden als die in dem Menschen in allmähl. Fortschritt der seelischen Reifung entstehende Welt, die ihm innerlich als wertbetonte Wesensform zugehört u. meist als erlebte u. erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden, auf dem sein jugendl. Leben sich verwirklicht, deutlich wird.

Diese Wandlung des H.begriffes ist erst in der *Theorie* in vollem Gange; die *Praxis* hat sich der neuen Gedanken noch kaum bemächtigt. Für die päd. Psychologie sind sie vor allem durch Spranger, Litt, Fischer usw. (etwa seit 1922) fruchtbar gemacht worden.

4. Die H. in dem unter 3. angedeuteten Sinne zum Mittel der Bildung zu machen, ist eine Aufgabe jeder weltanschaulich-idealist., also insbes. der *kath. Pädagogik.* Über erste Ansätze sind wir noch nicht hinaus. Das ist nicht verwunderlich, da die *Theorie der erzieherischen Eigenwerte des Katholizismus wie die eigene Wissenschaft der Pädagogik* erst in den Anfängen steht.

5. Die theoret. Motive der H.pädagogik liegen einerseits in ihrer *eth. Berechtigung*, anderseits findet sie *Begrenzung durch das Wirken von Erbgut* u. *Selbsterziehung*. H.pädagogik — als Fremderziehung — u. Selbsterziehung lassen sich leicht miteinander in Einklang bringen; in Bezug auf das Erbgut erscheint dies nach Forschungen der modernen Erblichkeitslehre heute problematisch.

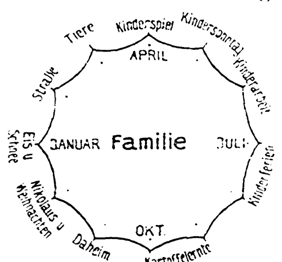
II. Die Heimaterziehung sieht sich vor eine weitere Schwierigkeit gestellt.

1. Der oben angedeutete H.begriff («*geistiges Wurzelgefühl*», Spranger) setzt das *Sein* der H.idee voraus, fragt aber nicht nach dem *ontogenet. Werden* im Kinde. Hier stehen wir vor notwendigen Vorarbeiten, die noch in den *ersten* Anfängen stecken. Die ersten H.beziehungen erwachen im Kinde, wenn es aus dem Stadium der «unentfalteten Einheit» in das der «entfalteten Vielheit» *(Simmel)* tritt, also etwa bei Schulbeginn. Die Stufen der H.erfassung sind etwa (nach eigenen Beobachtungen):

Lebensjahr:	*Land:*	*Großstadt:*
6.— 8.:	Familie	
8.— 9.:	Dorfgemeinschaft	Stadtviertel
9.—10.:	erwanderte H.	Stadt, Gau
10.—14.:	?	?

Sicher ist, daß die H.erfassung auch mit dem weiteren Wachstum des Kindes zum Erwachsenen bis zu Stamm u. Volk reicht; Einzelheiten sind aber noch nicht ausgiebig fest ergründet.

2. Die H.erziehung müßte die *jeweilige Stufe* der H.erfassung beim Kinde in den *Mittelpunkt* stellen u. das *Bildungsgut der H.* nach dem *Rhythmus des Kindesjahres* darum gruppieren. Beispiel: Das 1. Schuljahr (im Anschluß an die Verbandsfibel des Kath. Lehrer- u. Lehrerinnenverbandes in Deutschland: «*Kinderheimat*»).



III. Die Heimatkunde (= HK.) wird Lehrfach der Volksschule etwa im 1. Jahrzehnt des 20. Jahrh.s. Da beginnt, im Zusammenhang mit den andern Reformen des Schulunterrichts (Religion, Aufsatz, literar. Erziehung, Zeichnen...; Scharrelmann, Gansberg, Jensen, Lamszus, Otto...), der Einzug der HK. in die Schule. Zwar sind damals die heute unter dem Namen HK. vereinigten Fächer: Geschichte, Erdkunde, Naturkunde noch *selbständig*. Das ist Folge der Sonderstellung des Geschichtsunterrichts, der bis 1919 aus dynast. Rücksichten immer noch mit kleinen Erzählungen aus dem Leben der Regenten beginnt.

1. Seit der Revolution schließen sich die 3 Fächer zu dem *Gesamtfach* HK. zusammen; in den Folgejahren erfährt die HK. als Disziplin besondere behördl. *Bestätigung* (Preußen: Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule, 1921).

2. HK. ist, i. e. S. gefaßt, der Zusammenschluß von Geschichte, Erdkunde u. Naturkunde *im organ. Gefüge*, als *Fach* verbindlich für das 3. u. 4. Schuljahr. Daraus folgt: a) Alle 3 Einzeldisziplinen müssen in gewissen Grenzen ihre Selbständigkeit aufgeben u. dem Ziel der HK. dienen. b) Entweder muß eines der Fächer die Führung übernehmen, oder es muß ein *neues, höheres Prinzip* gefunden werden, dem alle Teile der HK. sich ein- u. unterordnen können. In der Praxis ist es meist so, daß die *Erdkunde* die Führung hat. Die Erfahrung hat bereits gelehrt, daß dabei die beiden andern Fächer, bes. die Geschichte, oft nicht zu ihrem Rechte kommen. Wünschenswert wäre daher eine Neuorientierung der HK., die nicht wie bisher vom *Stoff* aus, sondern von der *seelischen Lage des Kindes* aus fundiert wäre.

3. Im weiteren Sinne ist HK. nicht nur Fach, sondern *Prinzip* für die *ganze Grundschule*, insbesondere für das 1. u. 2. Schuljahr. Die oben angedeutete psycholog. Vertiefung der H.idee ist in diesem, dem *Stamm*-Unterricht, schon stärker zum Durchbruch gekommen. Da die H. des Sechs- u. Siebenjährigen uns nicht so sehr als Natur mit zeitl. (geschichtl.) u. räuml. (geograph.) Bedingtheit erscheint, sondern als *Heimland der Seele*, so erwächst die erste HK. als *heimatkundl. Anschauungsunterricht*, als Stammunterricht aus der besondern Einstellung des *Kindes zur Welt*, bzw. der *Welt zum Kinde*. Diese Doppeleinstellung ist gekennzeichnet durch das Hineinwachsen des Kindes in die ersten *Gemeinschaften:* Familie u. Dorfgemeinschaft. Die Schwierigkeiten in der Stadt liegen hier sofort offen: Zur Dorfgemeinschaft fehlt in der modernen Stadt das Gegenstück. Hier beginnt das Problem der *Industriepädagogik* (s. d.).

4. Die heimatkundl. Bindung des Unterrichts in den über die Grundschule hinausgehenden Schuljahren ist besondere Forderung der letzten Jahre. HK. ist zwar kein Fach mehr, aber für alle Fächer Ausgangspunkt u. für allen Unterricht Grundsatz. Im *Rel.-U.* bedingt dieses Prinzip das stete Anknüpfen an die Liturgie, sowie an die besondern religiösen Sitten u. Gebräuche der H. Im *deutschen Unterricht* ergreift das H.denken sowohl die literar. wie die Spracherziehung: Kinderreime der H.; H.sagen; heimatl. Lieder, insbes. auch neueres Liedgut; heimatl. Dichtung in ihrer besondern Einstellung zum Nährboden, auf dem sie gewachsen ist; heimatl. Kunst, etwa Trachten u. Hausbau als Prägung der heimatl. Landschaft; heimatl. Sprache u. Pflege heimatl. Mundart; heimatlich bedingte Sprachfehler u. -schiefheiten. Die HK. ist im *Rechenunterricht* als Forderung des Sachrechnens notwendig, insbes. im Wirtschaftsrechnen der Oberstufe. Die sog. *Realien*, die in diesen Jahren stofflich weit über die H. hinausgehen, suchen stets die Bindung an das eigene Leben des Kindes;

in der Geschichte wird die besondere Bedeutung des geschichtl. Ereignisses für die engere H. herausgehoben; in der *Erdkunde* werden stets die Beziehungen zwischen der Ferne u. der engen H. untersucht; die *Naturkunde* ist weitgehend heimatlich bedingt in der gesamten Stoffauswahl; noch deutlicher tritt das bei der *Naturlehre* ein, die sich in ihren Stoffragen ganz nach der H. — Land, Stadt, Industriegebiet — richtet. Die Wiederentdeckung des volkstüml. Liedes, die Eroberung der Zupfinstrumente, der Mundharmonika für die Schule ist echte H.pädagogik.

5. Die HK. i. e. S. (3. u. 4. Schuljahr) hat den Weg zur Lebensnähe gefunden. Ausgangspunkt des Unterrichts ist auch hier nicht mehr das Schulzimmer, sondern der *Unterrichtsgang ins Freie.* Hier werden Grundbegriffe durch wiederholte Erfahrung *induktiv* gewonnen (Berg, Hügel, Tal, Fluß, Bach, Ufer usw.). Gleichzeitig wird die H. erwandert. Heimatl. Pflanzen u. Tiere werden bekannt; H.sagen werden erzählt, heimatl. Lieder werden gesungen. Wesentlich ist, daß bei den Einzelheiten das Begriffliche nicht zu kurz kommt. Wichtig ist auch, die Kinder zu eigenen Beobachtungen anzuhalten (Sonnentage, Regentage, Temperaturmessungen, Himmelsbeobachtungen, Pflanzen- u. Tierwelt in den einzelnen Monaten usw.).

IV. Die Heimatschule: 1. Das Aufblühen der H.idee in Erziehung u. Unterricht zu Beginn dieses Jahrh.s bedingte die Notwendigkeit der H.schule (= HS.) auf Grund der Erkenntnis, daß unsere Lehrpläne als *stillschweigende Grundlage* ein *Bildungsmilieu* annehmen, das im Durchschnitt in einer Mittelstadt vom Typus des Jahres 1880 gegeben ist. Die Betonung der H. u. die besondern Anschauungen über diesen päd. Begriff brachten es mit sich, daß zunächst für das breite Land eine bodenständige Schule als HS. gefordert wurde. Vorbereitet sind diese Ideen seit etwa der Jahrh.wende; Gestalt gewannen sie bes. nach der Staatsumwälzung. Das äußere Zusammen ist innerlich begründet: der Volksstaat sucht nicht in erster Linie die Staatsform, sondern das Volk als Ganzes.

2. Die Einstellung der Lehrpläne auf den Typ der bürgerl. Mittelstadt bedingte auch nach der andern Seite eine Sonderung der Schulform: die moderne Großstadt ist durchweg Arbeiter-, Industriestadt u. züchtet eine besondere Gattung von Menschen u. Kindern: den Typus des Industriemenschen, für dessen Kinder die Industrieschule als HS. gefordert wird. Die *3 Schultypen* stehen daher als Forderungen also da:

Dem Stadtkinde die *Stadtschule,* dem Landkinde die *Landschule,* dem Industriekinde die *Industrieschule. Jeder Schultyp sei HS.*

3. Die HS. will demnach die erzieherischen u. bildnerischen Eigenwerte der Kinder-H. erfassen u. sie einordnen in den Organismus des Bildungsprozesses. a) Am ehesten wird die Landschule HS. sein können. Der Kulturkreis, in dem sie steht, ist geschlossen: in ihm vermag die Kindesseele zu wachsen u. zu gedeihen. Dieser Kulturkreis ist auch so einfach an Form u. durchsichtig an Inhalt, daß das Schulkind ihn einigermaßen erfassen u. begreifen kann. b) Die Stadtschule als Normaltyp der HS., durch die rasche Entwicklung Deutschlands am seltensten geworden, vermag sich auf eine umfassende Tradition zu stützen, sowie auf mindestens $^{9}/_{10}$ des gesamten päd. Schriftgutes. c) Die Industrieschule soll dem Industriekinde HS. werden. Dies Problem beginnt in dem Augenblick, in dem die H. des Kindes über die Familie hinauswächst. Das ist etwa mit 7 Jahren der Fall. Die Dorfgemeinschaft, in welche das Kind auf dem Lande nun hineinwächst, hat in der Industriestadt kein Gegenstück. Die Industrieschule vermag daher erst HS. zu werden, wenn es gelingt, dem Schulleben der Großstadt einen einheitl., vergeistigten Mittelpunkt zu geben, der H. werden kann.

4. Der *Weg zu diesem Ziele* stellt sich gemäß den theoret. Betrachtungen etwa so dar:

Die H. des Kindes wurzelt zunächst in der Familie. Sie ist durchweg nicht mehr unbedingt gut, kann aber zunächst als *H.wirklichkeit* dienen, auch in der Großstadt. Die Differenzierung zwischen Stadt u. Land beginnt da, wo das Kind in seiner H.erfassung über den Kreis der Familie hinauswächst. Die ländl. HS. hat daher ihren Mittelpunkt; die Stadtschule muß ihn, will sie HS. sein, erst in einer Gemeinschaft suchen. Theoretisch könnten diese sein: Familie, Schule, Kirche. (Die «Stadt» fällt von selbst aus, da sie in ihrer modernen Prägung nie Gemeinschaft, sondern reiner Gesellschaftsverband ist. Sie ist gemacht, nicht geworden u. gewachsen). Mittelpunkt der H. können also nur die Schule oder die Kirche sein. Die Schule ist, diese Aufgabe zu übernehmen, heute noch nicht in der Lage; so muß die Kirche daher dem Kinde Grundlage der heimatl. Gemeinschaft sein (Verbindung HS. u. *Bekenntnisschule!*). Notwendige Voraussetzungen zu diesem Ziele: Seßhaftigkeit der Lehrerschaft; Wohnung der Lehrer in der Schul- u. Kirchengemeinde; Verbindung der Lehrerschaft mit den Kindern in der schulfreien Zeit; lebendige Teilnahme des Lehrers am Leben der kirchl. Gemeinde.

V. Sinn der H.pädagogik ist die Weckung der *H.liebe* im Kinde, soweit die Erziehung, die Entwicklung des *H.wissens,* soweit der Unterricht in Frage kommt. H.wissen zu vermitteln wird der Schule im Rahmen ihrer Wirksamkeit verhältnismäßig leicht werden. H.liebe zu pflanzen ist schwieriger. Mittel dazu, soweit sie der Schule zur Verfügung stehen, sind: Begeisterung u. Freude des Lehrers selbst an der H.; Wanderungen, bei denen die Schönheiten,

auch die verborgenen, der H. gezeigt werden; erlebnisgemäße Einstellung allen Unterrichts, Entdeckungsfahrten in der H., Pflege der Heimkultur, des Eigenwohnungsbaus, des Siedlungswesens, der Bodenreform; Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus, Kirche.

VI. Der Heimatschutz: Die Inhalterfüllung der H. spielt in dieser Beziehung eine bedeutende Rolle. Von außen gesehen, ist zunächst notwendig die Sorge um bes. wertvolle Teile der H. Dies ist weitgehend Zweck des behördl. H.schutzes. Kinder sind zum Erkennen u. Verstehen dieser Maßnahmen zu führen. — Die H. zu schützen, ist Aufgabe vieler Vereine, die allenthalben für kleinere oder größere H.gebiete bestehen u. gern helfen. *H.kenntnis* zu sammeln sollte nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern planvoll geschehen. An vielen Orten sind *H.museen* eingerichtet, die hier helfen. Museumsbesuche sollten organisch in jeden Lehrplan eingebaut sein. Wo auf dem Lande noch kein H.museum besteht, läßt sich, wenn der Lehrer selbst in seinem Dorfe eine H. hat, leicht ein *Schulmuseum* einrichten. Das Schulmuseum hält in diesem Teile alles fest (Photographie!), was bes. typisch ist: Volkstum, Trachten, Hausbau, Naturdenkmäler, Kunstdenkmäler; aber auch heimatl. Sagen, Sprüche, Sprichwörter, Mundart, Lieder usw. Vielerorts sind aus diesen Bestrebungen wertvolle *H.-bücher,* insbes. in Form von *H.kalendern,* entstanden. — Wertvoll ist bei allen H.bestrebungen außerhalb des eigentl. Schulunterrichts das Zusammengehen mit den Behörden, die viel für die Förderung u. Stärkung der H.idee tun u. auch finanzielle Mittel zur Verfügung stellen.

VII. Das sittliche Recht der H.idee hat seine Grenzen einmal im seel. Wachsen des Menschen, das die H. überschreitet. Zum andern liegen die Grenzen der H.idee in der Zuordnung des H.grundsatzes zu andern Forderungen der Erziehung: Volk, Vaterland, Menschheit; Religion, Gott. Das zu betonen, tut den Bestrebungen gegenüber not, die die Gesamthaltung des Menschen auf seine H. zurückführen oder auf ihr begründen wollen.

VIII. In Österreich wird die planmäßige Erforschung des H.erlebnisses als Tatsache u. Forderung durch die Strömung des H.schutzes, das Interesse für H. u. Volkskunde, das Studium der Landschularbeit u. der ländl. Volksbildung gefördert. Es mangelt noch an der allseitigen Herausarbeitung einer heimatl. Güterlehre. Besser erforscht sind die Erziehungsfaktoren des Milieus (Landschulerneuerung, Volksbildungsarbeit). Ein bes. schwieriges Arbeitsfeld bilden die Industriegebiete, wo H.erziehung u. proletar. traditionslose Erziehung hart aufeinander stoßen.

1. Die neuen Lehrpläne sowohl der Volksschule (1926) wie der Haupt- u. Mittelschulen (1928) betonen die wertgemäße Erziehung *durch* die H. *zur* H. u. *für* die H. im sittl.-religiösen, nationalen, staatsbürgerl. u. sozialen Geiste. Der Volksschullehrplan verlangt: «Erziehung zur H.liebe, zur Pflichtwilligkeit im Geiste der H. u. zur Ehrfurcht vor allem Guten». Die zur Durchführung der Lehrpläne für die Stadt- u. Landschule vorgesehene Sammlung des bodenständigen Lehrgutes u. die lehrplanmäßig geforderte Hinleitung der Kinder zur bewußten Teilnahme am Leben der Erziehungsgemeinschaften versprechen das Werden einer österr. H.pädagogik, um die sich seit Jahrzehnten der große Anreger *R. Kralik* im umfassendsten Sinne verdient gemacht hat. H.museen, Volkslied u. heimatl. Trachtenwesen, Volksspiele finden achtsame Förderung. Neuestens kommt der H.erziehung auch der Rundfunk zugut. Ein bes. Verdienst erwarb sich die Jugendbewegung. So tritt der Reichsbund der kath. Jugend Österreichs programmatisch für Familie u. Heim, H. u. Volkstum ein. Auch sonst ist die landsmänn. Ausprägung des H.gefühls auf der südöstlichsten Scholle des deutschen Volksbodens sehr rege. Im Dienste der H.pädagogik u. H.-erziehung steht die Bewegung für den hauswirtschaftl. Unterricht der Mädchen, die Förderung der Wander- u. Spielfahrten, die Ausgestaltung des ländl. Fortbildungsunterrichts. Als prakt. Hauptgrundsatz der H.erziehung wird erkannt: Die Jugend zu ertüchtigen, daß sie dereinst ihren Platz im heimattreuen Wirken ausfülle. Die interkonfessionelle Schulgesetzgebung beeinträchtigt den Gedanken der relig. H.schule.

2. Schon ein halbes Jahrh. vor *Finger* betonte der österr. Lehrerbildner *Gaheis* die Bedeutung der H. als Grundlage des Unterrichts u. gab eine beachtenswerte Anleitung, mit den Kindern die H.karte zu erarbeiten. Der gegenwärtige Betrieb der H.-kunde hat in erdkundl. Hinsicht reiche Antriebe durch die Geographenschule *Pencks* empfangen, namentlich durch den Schulpraktiker *A. Becker* (Heimatkundl. Seminar an der Wiener Lehrerakademie 1906—1919). In der Mittelschule wurden H.kunde u. Lehrwanderungen durch *K. Diewald* u. *N. Krebs* gefördert. Die H.geschichte förderte in Lehrerkreisen *M. Vancsa,* das Studium heimischen Schrifttums *J. W. Nagl* (mit *Becker,* Dozent der genannten Lehrerakademie, die unter Hornich im Geiste Willmanns ausgestaltet wurde). Der Ruf nach «bodenständigem Unterricht», getragen von der Landschulbegeisterung der «Blätter für den Abteilungsunterricht» (1903 ff., hrsg. von Peerz), ging 1910 vom niederösterr. Waldviertel aus u. führte im Verein mit method. Anregungen aus Deutschland (Stieglitz, Klemm, Scheiblhuber, Scharrelmann, Gansberg) zur Umprägung zunächst der Volksschule im Geiste des H.gedankens. Diesem Streben dienten u. a. *Battista, Berndl, Blau, John, Weyrich.* Gediegene Zeitschriften fördern die Vertiefung des H.gedankens: «Unsere Heimat», Wien (früher «Monatsbl. für Landeskunde u. H.schutz», Tochterblatt die «Blätter für Naturkunde u. Naturschutz»), «H.gaue», Linz, «Tiroler H.», Innsbruck; für Deutsch-Südtirol «Der Schlern», Bozen, «Burgenland», Eisenstadt, «Alpenländ. Mo-

natshefte», Graz u. a. — Der Ausbau der H.kunde zur H.wissenschaft ist in Innsbruck unter *Wopfner* am weitesten gediehen.

Die Schulerneuerung in Österreich wäre ohne den H.gedanken verflacht u. versandet. Der Volksschullehrplan von 1920 leistete einer H.kunde im naturalist. u. aufklärer. Sinne Vorschub. Das ideelle Moment hat sich im Lehrplan von 1926 durchgerungen. Von der 1. bis 4. Schulstufe ist H.kunde das Rückgrat des Konzentrationsunterrichts (Burger, sog. «Gesamtunterricht»). Die Wurzeln des Lehrgutes sucht das 1. u. 2. Schuljahr in der nächsten Umwelt des Kindes, das 3. im H.ort, das 4. in der H.landschaft u. im H.land. Auf der 4. Schulstufe tritt aus der H.kunde die Naturkunde als gesondertes Unterrichtsgebiet heraus. H.kunde ist durch den Grundsatz der Bodenständigkeit Unterrichtsprinzip, auch die anschließenden Schulgattungen halten am H.gedanken im Interesse der Anknüpfung u. Vertiefung fest. Groß ist die Zahl der H.-bücher u. heimatkundl. Klassenlesestoffe. Lehrausflüge u. Lehrwanderungen dienen einer selbsterarbeiteten H.kunde.

Schrifttum zu I. u. II.: Handbuch der H.erziehung, hrsg. von W. Schönichen, H. 1—6 (1923, in H. 1 der wertvolle Aufsatz Sprangers «Der Bildungswert der H.kunde»); H. Scharrelmann, Herzhafter Unterricht (1920); — Weg zur Kraft (1923); — Goldene H. (1908); F. Gansberg, Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder ([4]1920); G. Grunwald, Die Pädagogik des 20. Jahrh.s (1927); L. Bopp, Die erzieher. Eigenwerte der kath. Kirche (1928); S. Behn, Erzieher. Ideale ([2]1927); G. Lunk, Kritik des päd. Naturalismus (1927); G. Simmel, Soziologie ([3]1923); E. Stern, Jugendpsychologie ([2]1928); Th. Litt, Individuum u. Gemeinschaft ([3]1926); J. Kühnel, Moderner Anschauungsunterricht ([8]1923); — Vom Spielhäuschen zur Landkarte ([2]1925); H. Grupe, Natur u. Unterricht ([2]1924); — Unsere erste Naturgeschichte ([2]1927); H. Dohmann, Der erste Geschichtsunterricht ([4]1921).

Zu III.: A. Brinkmann, H.kunde u. Erdkunde auf werktätiger Grundlage ([3]1926); P. Pohle, Von der H.kunde zur Erdkunde ([2]1926); R. Seyfert, Naturbeobachtungen ([6]1921); F. Vogt, Schöpferische H.kunde im Geiste der «Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule» ([3 u. 4]1926); A. Mackes, Wandern, H. u. Schule (1925); P. Kreuzberg, Die H. als Lebensquelle der Jugend- u. Volksbildung (1922); J. Nießen, Die Schule im Dienste der H.forschung (1922).

Zu IV.: W. Ebel, Unser Lesewerk im Dienste der kath. Pädagogik ([1 u. 2]1927); — Das 7. u. 8. Schuljahr (1928); B. Kammler, Lehrplan auf heimatl. Grundlage ([3]1927); Rude, Die neue deutsche Schule (1926); H. Schulze, Bodenständiger Sach- u. Sprachunterricht ([7]1929); — Von der Schulstube bis zum H.ort u. seiner Umgebung ([9]1929); — Über H.-kreis zur H.provinz ([2]1927); W. Bünger, Gesamt- u. Arbeitsunterricht auf heimatl. Grundlage (1926); Kreutzburg, Die ländl. Volksbildung (1928); H. Kautz, Im Schatten der Schlote ([5]1928); O. Rühle, Das proletar. Kind (1922); P. v. Helden, Der H.-gedanke in der Volksschule (1925); K. Mayrhofer, Ahnenerbe (1927); F. Mielert, Das schöne Westfalen I/IV (1923/26 ff.); W. v. d. Briele, Westfäl. Malerei (1926); W. Uhlmann-Bixterheide, Die Rote Erde ([6]1929). Für alle übrigen deutschen Landschaften besteht reichhaltiges Schriftgut bei den verschiedensten Verlagen (für Schlesien z. B. bei Handels u. Goerlichs Verlag, für Bayern bei Oldenbourg).

Zu VIII.: K. Giannoni, H.pflege u. Volkskultur (1926); H. Güttenberger, Das Landkind nach Umwelt u. Eigenart (1925); K. Springenschmid, Das Bauernkind (1926); R. Berndl, Die H. als Unterrichtsmittelpunkt ([2]1921); J. Blau, Der H.forscher ([3]1922); L. Battista, Großstadt-H. ([2]1921); — Der Sachunterricht in der Volksschule (1928); F. J. Pöschl, Der Unterricht in der Volksschule III ([4]1929); J. Heitzenberger, Erarbeitete H.kunde (1925); H. Güttenberger, Frz. d. Paula Gaheis (1927); — H.fahrten von heute u. gestern (1925).

I.—VII. *W. Ebel.* VIII. *H. Güttenberger.*

Heinen, Anton.

Geb. am 12. XI. 1869 zu Buchholz (Rh.), 1893 Priester, Kaplan zu Mühlheim (Ruhr), 1898 Rektor an der Töchterschule der Rekollektinnen zu Eupen, seit 1909 Mitglied der Zentralstelle des Volksvereins M.-Gladbach, als solcher seit 1924 Leiter der Bildungsarbeitsgemeinschaften in dem Volksbildungsheim Franz-Hitze-Haus zu Paderborn, 1925 anläßlich der Rheinlandfeier von der Universität Bonn zum Ehrendoktor der Theologie ernannt. Seine soziale Bildungs- u. Erziehungsarbeit im Volksverein gab ihm Gelegenheit, als Sinn aller Volksbildungsarbeit folgende, für weite Kreise neue Gedanken aus schöpferischer Kraft zur Geltung zu bringen.

Die volle Menschwerdung findet der einzelne erst als lebendiges Glied jener gottgegebenen Bindungen, die wir Lebensgemeinschaften, insgesamt Volksgemeinschaft nennen, in denen er sich wiederfindet in Lebensergänzung u. Lebenserhöhung. Ihn mit diesen Lebensgemeinschaften in Schau ihrer Ideen u. in Ergriffenheit von ihrem Ethos, dem Gemeinschaftsgewissen, vertraut werden zu lassen, ist die zentrale Aufgabe der Volksbildung; sie kann nur in der Bildungsarbeitsgemeinschaft von Lebensführer u. Gefolgschaft erarbeitet werden. Urbild derselben ist die Familie. Die Entfremdung von diesen gottgegebenen Bindungen als Treuebünden ist die soziale oder Gemeinschaftsnot des Volkes; die religiöse Krisis ist die Gemeinschaftsnot der Familie der Kinder Gottes in der Kirche.

In zahlreichen Führer- u. Volksschriften, letztere zu Zehntausenden verbreitet, hat H. solche Ideen u. solches Ethos erweckt, zu ihrem Erarbeiten u. Betätigen angeleitet, auch über die Kreise der Katholiken hinaus, so in Gemeinschaft mit *R. v. Erdberg* u. *Th. Bäuerle* im Hohenrodter Bunde (seit 1923), in der Deutschen Schule für Volksforschung u. Erwachsenenbildung (seit 1927). Vgl. H.s programmat. Schrift: Sinn u. Zweck in der Erziehung u. Bildung (1924) u. seine übrigen wie: Lebensführung (1921); Von Mutterleid u. Mutterfreud (1918); Goethes Faust (1924); Feierabende, Plaudereien mit jungen Staatsbürgern (2 Bde., 1919/22); Kath. Bildungswerte (1929); Mütterlichkeit (1915); Aus dem Glauben leben (1915); Glaubensspiegel (1916, [3]1918); Briefe an einen Landlehrer (1917, [2]1922).

J. Bärtle.

Helfersystem.

Als H. bezeichnet man die planmäßige Verwendung von älteren u. begabteren Schülern als Gehilfen des Lehrers bei den Aufgaben des Unterrichts u. der Erziehung. In der Geschichte des H.s lassen sich hinsichtlich des Motivs, das seiner Einführung zu Grunde lag, 2 Perioden unterscheiden: Vom Altertum angefangen bis zum Bell-Lancaster u. Eckernförder Schulsystem war es der Mangel an Lehrern bzw. die Ersparnis an Lehrkräften; in neuerer Zeit aber verfolgt man mit seiner Einführung in erster Linie erziehl. Zwecke, u. zwar steht bei den Anhängern des Schulstaats, der Schülerselbstregierung u. des Schülergerichts die Förderung der staatsbürgerl. Erziehung im Vordergrund des Interesses. — Der Gedanke, daß Schülerhilfe zur Menschenliebe erziehen könne, also die Idee, die Hilfe der Mitschüler in den Dienst hilfsbereiter, altruistisch-sozialer Erziehung zu stellen, ist zwar nur selten in die Tat umgesetzt worden, u. dennoch ist die Gewöhnung der Schüler an gern geleistete u. empfangene gegenseitige Hilfe u. freudige Arbeit für die Mitschüler von nicht zu unterschätzendem Wert. — Mag der Lehrer der 1klassigen Schule auch im Unterricht, namentlich zur Einübung u. Einprägung des Gelernten, niemals ganz auf die Mithilfe der ältesten, besten Schüler verzichten können, so hat sich doch darüber hinaus die Überzeugung Bahn gebrochen, daß der Unterricht in die Hand des Lehrers allein gehört. Aber bei Aufrechterhaltung der Schulordnung können Schüler, bes. in höheren Schulen, in weitgehendstem Maße ihre Lehrer unterstützen.

An den höheren Lehranstalten Preußens nahm das H. neue Formen an, als durch Erlaß des Ministers für W., K. u. V. vom 27. XI. 1918 für die Klassen O III—O I die Einführung der Schulgemeinde angeordnet wurde, die, wenn sie nicht bloß tote Form ist, als ein wichtiges Mittel der Selbsterziehung ebensosehr wie das System der Vertrauensschüler (Sprecher), deren Wahl auch durch Ministerialerlaß in Preußen geregelt ist, den Lehrer in seiner Erziehertätigkeit in wirksamer Weise zu unterstützen vermag.

Eine besondere Ausprägung hat das H. in dem von englischen Schulen übernommenen Präfektensystem erfahren, das darin besteht, daß die Primaner als die ältesten Schüler die Lehrer bei der Aufsicht über die andern Klassen unterstützen, zum Teil in Verbindung mit den von den einzelnen Klassen gewählten Vertrauensschülern. Direktor *M. Walter* hat das *Präfektensystem* als einer der ersten in Deutschland an der Musterschule in Frankfurt a. M. eingeführt. Er bezweckt damit, «die Schüler zur Selbständigkeit zu erziehen u. sie anzuleiten, sich untereinander zu fördern, im guten Sinne aufeinander einzuwirken u. sich selbst mitzuerziehen». Jeder Präfekt erhält eine Klasse zugeteilt, u. seine vornehmste Aufgabe besteht darin, den Geist der Klasse in gutem Sinne zu beeinflussen, weshalb er in stetem Zusammenwirken mit den Vertrauensschülern sich über alle Vorkommnisse der unterstellten Klasse unterrichtet; damit seine Autorität auf echter Kameradschaft, auf dem Einfluß seiner Persönlichkeit beruht, sucht er sich das Vertrauen u. die Freundschaft seiner jüngeren Mitschüler zu erwerben. Walter behauptet, daß infolge dieser Auffassung des Verhältnisses des Präfekten zu seiner Klassse Widersetzlichkeiten den Präfekten gegenüber zu den Seltenheiten gehören, u. daß bei kleinen Ungehörigkeiten in den meisten Fällen eine ernste Ermahnung in Gegenwart der Vertrauensschüler genügt hat.

Der Präfekt ist aber auch verantwortlich für Aufrechterhaltung der äußern Ordnung in seiner Klasse. Er duldet nicht Hinwerfen von Papier u. Brot, Sitzen auf den Geländern, Steinwerfen u. ungestümes Spielen, Mitbringen von Büchern in die Pause usw. Beim Glockenzeichen läßt der Präfekt seine Klasse antreten u. führt sie ins Klassenzimmer; vor dem Glockenzeichen darf kein Schüler das Haus betreten. Jede Woche einmal prüft der Präfekt mit dem ersten Vertrauensschüler die Ordnung des Klassenschrankes, die Sauberkeit der Bänke usw.

Den Vertrauensschülern verbleiben die kleinen Ämter: Herbeischaffen von Wandkarten u. physikal. Apparaten, die für den Unterricht gebraucht werden, Besorgen von Schwamm u. Kreide, Reinigen der Tafel, Öffnen der Fenster.

Außer den Präfekten werden noch andere Primaner herangezogen, die auf Ordnung in den Kartenzimmern, auf gesittetes Benehmen in den Fluren, auf Befestigen der Fahrräder in der Fahrradhalle u. auf gutes Betragen beim Milchausschank in der Pause achten. Primaner übernehmen auch die Leitung von freiwilligen Turnriegen u. Ruderabteilungen u. führen die Aufsicht bei Ausflügen u. Schüleraufführungen. S. auch Art. Schülerselbstverwaltung.

Schrifttum: E. Becher, Erziehung zur Menschenliebe u. H. (1914); St. Jürgens, Das H. in den Schulen der deutschen Reformation unter bes. Berücksichtigung Trotzendorfs (1913); L. Sieverding, Das H. in den älteren Jesuitengymnasien (Diss., 1917); A. Kintrup, Die Verbreitung der Bell-Lancasterschen Schuleinrichtung in Deutschland, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Pädagogik, Jhrg. 2 (1926). *A. Kintrup.*

Hellpach, Willy Hugo.

In Öls in Schlesien am 26. II. 1877 geb., evang., besuchte H. die Universitäten Greifswald, Leipzig u. Heidelberg, promovierte in Leipzig zum *Dr. phil.*, in Heidelberg zum *Dr. med.* auf Grund philosoph. u. medizin. Studien, bes. auf dem Gebiet der Experimentalpsychologie. Nach Ablegung der ärztl. Staatsprüfung (1900) Fachausbildung zum Nervenarzt bis 1904 in Heidelberg u. Berlin (*Kraepelin* u.

Oppenheim). *Nervenarzt* in Karlsruhe 1904—1922, daneben *Priv.-Doz.* für angewandte Psychologie an der Techn. Hochschule in Karlsruhe, seit 1911 ao. Prof., 1920 Inhaber eines planmäßigen Lehrstuhls, 1922/25 Bad. *Unterrichtsminister*, 1924/25 *Staatspräsident*. Anschließend o. Honorarprof. in Heidelberg, 1926 Reichspräsidentschaftskandidat der Demokrat. Partei. Seit 1928 Mitglied des Reichstags u. seit 1929 des Reichsgesundheitsrates. Nach R. Lehmanns Tod Hrsg. der Internationalen Jahresberichte für Erziehungswissenschaft.

H. ist Vertreter des aristopäd. Gedankens, dessen Verfolgung wissenschaftl. auf psycholog. Grundlage, politisch im Sinne der englisch-demokratischen (aristokrat.) Gesellschaftsauffassung geschieht. Ausgezeichnet durch schriftstellerische wie rednerische Gewandtheit, bes. durch die Gabe, treffsicher u. überraschend zu formulieren u. in Schlagwörtern wie Schlagsätzen das Aktuellwesentliche der Zeit- u. Tagesproblematik herauszustellen, deren literar. u. journalist. Äußerungen er auf Grund umfassender Belesenheit u. seltener Gedächtniskraft geistesgegenwärtig zu verwerten versteht, außergewöhnlich einfühlungsfähig, hat er als Schulpolitiker (bad. Minister des Kultus u. Unterrichts) sich durch Verständnis für den kath. Erziehungs- u. Bildungsbegriff dankenswerte Verdienste erworben; doch in der liberal-demokrat. Verfechtung des staatsschulpolit. Gedankens erwies er sich trotz aller Kompromißwilligkeit letzten Endes als grundsätzl. Gegner des kirchl. Schulgedankens. Seine päd. Hauptwerke: Die Wesensgestalt der deutschen Schule (1925, [2]1926) u. Prägung (1928) haben auf kath. Seite in vieler Hinsicht anerkennende Beachtung erfahren; die darin vorgetragene Pädagogik stellt durchweg mehr geschickte Verwertung u. Sublimierung, als systemat. u. originale Leistung dar. Es ist seiner Haltung mit zu danken, daß im nachkriegszeitl. Baden manche gute Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Volksschule (Lehrerbildung) u. des höheren Schulwesens (Realgymn. mit Lateinbeginn in VI, Englisch in IV, Französisch in UIII: Schule K. Ott, s. d.) in Gesetz u. Verordnung Aufnahme gefunden haben. Der Mangel an päd. Leistungsfähigkeit der Hochschule ist von ihm nicht entschieden genug aufgegriffen, weil vielleicht nicht grundsätzlich genug erkannt worden. Seine polit. Tätigkeit (Mitglied des Reichstags u. des Reichsgesundheitsrates) hält ihn trotz seiner Tätigkeit als Honorarprofessor in Heidelberg (Lehrauftrag für allgem. u. angewandte Psychologie) mehr in der Nähe der peripheren Fragen der Pädagogik. Zu wünschen wäre, daß H. auf dem Gebiete der Geopsychologie seine wertvollen wissenschaftl. Beobachtungen u. Untersuchungen, die er in seinem Werk: Die geopsych. Erscheinungen, Wetter u. Klima, Boden u. Landschaft in ihrem Einfluß auf das Seelenleben (1911, [3]1923), veröffentlicht hat, fortsetzte. *A. Bergmann.*

Herbarium.

I. Begriff u. Arten: Das H. (vom lat. herba = Pflanze) ist eine Sammlung konservierter Pflanzen u. Pflanzenteile. Man unterscheidet das *systemat. H.*, das die verwandtschaftl. Verhältnisse der Pflanzen eines Gebiets an sämtl. vorkommenden Arten u. Abarten veranschaulicht; das *biolog. H.*, das als *morpholog.* die Gestaltprobleme u. als *ökolog.* die Beziehungen der Pflanzen zur Umwelt (zu Luft, Licht, Wärme, Wasser, Boden usw.) in mannigfaltigster Weise zur Anschauung bringt. Hierher gehört auch das *Standorts-H.*, das die den einzelnen Pflanzenvereinen (z. B. Wiesen-, Schuttpflanzen, Pflanzen der Steppenheide usw.) eines Gebiets angehörigen Vertreter enthält. Auch nach wirtschaftl. Gesichtspunkten werden Herbarien zusammengestellt, z. B. solche landwirtschaftlich, gärtnerisch, pharmazeutisch, technisch wichtiger Gewächse.

II. Anlage u. Aufbewahrung: Die Konservierung des frischen Materials erfolgt meist durch Pressen zwischen Löschpapier, bei sehr wasserreichen Pflanzen u. solchen Teilen, die in ihrer natürl. Körperform erhalten werden sollen, durch Umhüllung mit heißem Sand. Die völlig getrockneten Pflanzen werden auf der Rückseite vorsichtig mit einer Salizylsäurelösung überpinselt u. darauf nochmals zwischen Löschpapier sorgfältig getrocknet. Dann werden sie auf weißes oder schwarzes Papier oder Papptafeln befestigt, gegebenenfalls auch in flachen Kästen unter Glas aufbewahrt. Beigelegte Zettel enthalten Gattungs- u. Artname, Fundort, Fundzeit u. sonstige Angaben. Die einzelnen Bogen bzw. Blätter legt man zu Paketen zusammen in Mappen oder zwischen Papptafeln u. verwahrt sie am besten in gutschließenden Kästen, in die man etwas Globol (Paradichlorbenzol) zum Schutze gegen Insektenfraß gibt.

III. Unterrichtliche Verwertung: Außer der Erhöhung der Handgeschicklichkeit bietet die Anlage eines H.s mannigfache Gelegenheit zur Schärfung der Beobachtungsgabe, zum Vergleichen usw., so daß das Anlegen eines H.s vom Standpunkt der Arbeitsschule sehr empfohlen werden kann, wenn dabei der Naturschutzgedanke nicht außeracht gelassen wird. Systemat. Herbarien sollten daher nur von Fachleuten zu Studienzwecken, niemals von jedem einzelnen Schüler, so wie das früher an vielen Lehranstalten Brauch war, angelegt werden, da eine derartige Beschäftigung die Schüler gar zu leicht zu blinder Sammelwut anstachelt, die zur Ausrottung der Seltenheiten in der Umgebung der Schulorte führt u. mit den Naturschutzbestrebungen unvereinbar ist. Wohl wird in den höheren Lehranstalten u. in beschränktem Maße auch schon in der Volksschule Verständnis für die wissenschaftl. Systematik anzubahnen sein, damit der Schüler sich einigermaßen zurechtfinden lernt in der großen Mannigfaltigkeit der belebten Schöpfung. Dazu bedarf es aber keines systemat. H.s, sondern nur aufmerksamer Beobachtung am lebenden Material.

Dagegen empfiehlt sich die Herstellung biolog. Herbarien (z. B. Blattformen, Nervatur der

Blätter, Ausbildung des Blattrandes, Bestielung der Blätter, veränderl. Blattformen, Behaarung der Blätter, Regenblätter, Schattenblätter, Laubentfaltung, Blätter mit herbstl. Laubverfärbung, Blütenstände, Blütendiagramme, Keimlinge, Pflanzenvereine, Standortsvarietäten, Tee-, Gewürz-, Heil-, Giftpflanzen, Gespinstpflanzen u. a. m.) durch gemeinsame Arbeit von Lehrer u. Schüler. Diese Herbarien sollten dann der Schulsammlung einverleibt werden, damit sie für spätere zusammenfassende Besprechungen u. viele andere Unterrichtszwecke reiches Anschauungsmaterial bekommt. S. auch Art. Naturwissenschaftl. u. naturkundl. Unterricht.

Schrifttum: E. Ulbrich, Präparations-, Konservierungs- u. Frischhaltungsmethoden für pflanzl. Organismen, in: E. Abderhalden, Handbuch der biolog. Arbeitsmethoden, Abt. XI, Tl. 1, H. 6, S. 859 bis 896 (1924); H. Groth, Naturstudien. Theoret.-prakt. Handbuch für Lehrer der Naturgeschichte ([2]1904); E. Rippenbach, Ein biolog. H. für die Schule, in: Monatshefte für den naturwissenschaftl. Unterricht, Bd. 2, S. 49 f. (1909); L. Wulff, Über Schüler-Herbarien, bes. auf der Unterstufe, in: Natur u. Erziehung, Jhrg. 1910/11, H. 5; Biolog. Schularbeit. Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erz. u. Unterr. (1916); M. Voigt, Biolog. Arbeiten u. Lehrgänge ([3]1924); W. Schoenichen, Methodik u. Technik des naturgeschichtl. Unterrichts ([2]1926). *A. Grimm.*

Herber, Pauline.

Geb. am 29. II. 1852 in Idstein (Taunus), gest. am 28. VII. 1921 in Boppard. Der Kulturkampf, die Abwehrhaltung des Lehrers gegenüber der Lehrerin, Erscheinungen der Frauenbewegung gaben den Anstoß zu einem Zusammenschluß kath. Lehrerinnen aus Hessen-Nassau, Rheinland u. Westfalen, der sich unter Führung von H. zur Standesbewegung des Vereins kath. deutscher Lehrerinnen entwickelte (heute 19000 Mitglieder). Als Gründerin u. Vorsitzende des Vereins (1893—1916) ließ H. sich leiten von der Idee des kath. Lehrerinnenberufes: Dienst an Jugend, Vaterland u. Kirche. (Vgl. ihr Motto: Die Kraft der Jugend, Treue dem Vaterland, Gott das Herz.) Über der Sorge für das materielle Wohl der Lehrerin (Krankenkasse, 1889, Heim in Boppard, 1896, Unterstützungskasse, 1900 u. a.) stand ihr die Inangriffnahme berufl. Zeitfragen. (Literaturkommission, 1897, Abteilung für höh. Mädchenbildung, 1903, Ausschuß für Volksschulangelegenheiten, 1909 u. a.) H.s Stellungnahme zu Fragen der Mädchenbildung: hauswirtschaftl. Unterricht, Leitung der Mädchenoberklasse, akadem. Frauenbildung, Reform der höh. Mädchenbildung, Ausbildung der Lehrerinnen deutete in die Zukunft.

Die geistige Beweglichkeit der meist leidenden Führerin spiegelt sich in zahlreichen Artikeln für Zeitschriften («Monatsschrift», «Mädchenbildung auf christl. Grundlage»), für Vereinsorgane («Frauenbildung», «Die christl. Frau»), für Sammelwerke, für die Tagespresse (bes. Köln. Volkszeitung) u. in Buchdarstellungen (Der Beruf der Lehrerin [1882, [5]1910], Das Lehrerinnenwesen in Deutschland [1906], Elternpflicht [Pseud. E. Ernst 1905, [3]1906, Neuaufl. 1928, hrsg. von L. Becker, Vereinsausgabe]).

H. krönte ihr Werk mit der Einrichtung einer «Standescharitas» (1913) u. der Herausgabe der Ztschr. «Die junge Lehrerin» (1916, seit 1919 Organ des Bundes der Lehramtsbewerberinnen im V. k. d. L.). Durch lebendige Beziehung zu kath. Führerpersönlichkeiten, durch richtunggebende Mitarbeit in verwandten Organisationen (kath. Frauenbund, Hildegardisverein u. a.) beeinflußte H. das kath. Geistesleben nicht minder als durch ihr Lebenswerk.

Schrifttum: E. Mleinek, P. H. Ein Lebensbild der Gründerin des Vereins kath. deutscher Lehrerinnen (1922); Festbuch zur 25. Hauptversammlung des Vereins kath. deutscher Lehrerinnen (1910); A. Pfennings, P. H. u. die Frauenbildung, in: Mädchenbildung auf christl. Grundlage, H. 13/14 (1922); E. Schmücker, Frauenbilder unserer Zeit (1928); Biographie in Vorbereitung. *M. Müller.*

Hessen
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

I. Allgemeines: H. hat ein reich gegliedertes Schul- u. Bildungswesen auf einem Gebiet von 7691 qkm mit 1347279 Einwohnern, davon 65,8% evang., 30,8% kath. u. 3,4% sonstige.

1806 wurde das Land in der Hauptsache aus landgräfl.-hess. u. kur-mainz. Gebiet zusammengefaßt. Die Landgrafen von H. haben durch zahlreiche Schulordnungen die Kultur ihres Landes gehoben, wie anderseits auch die Schulreform unter dem Erzbischof Emmerich Joseph in Mainz einen nachhaltigen Einfluß auf die kulturelle Struktur des Landes ausgeübt hat. (S. auch E. Roloff, Lexikon der Pädagogik, Bd. II, Sp. 753—760).

Nach dem Weltkrieg vollzog sich die Entwicklung in Anlehnung an die verfassungsmäßig gegebenen Richtlinien. Mit besonderem Eifer wurde betrieben: 1. die Verstaatlichung der Volksschule mit allen Konsequenzen, wodurch die städt. Schulen in ihrer Entwicklung gehemmt, die ländl. Schulen dagegen vielfach gefördert wurden; 2. die Demokratisierung von Schulverwaltung u. Schulleitung, wenn sich auch eine kollegiale Schulleitung i. e. S. nicht durchzusetzen vermochte; 3. die Organisation der Schule als Einheitsschule; die Mittelschulen wurden mit den staatl. Vorschulen aufgehoben u. dafür Klassen mit erweiterten Lehrzielen für bes. Begabte innerhalb der Volksschule eingerichtet. Man forderte die Leistungsschule gegenüber der Standesschule (Aufbauschulen). Eine innere Reform nach dem Prinzip der freien Energie — «Arbeitsschule» — sollte die method. Vorbedingung sein; der Werkunterricht wurde bes. gepflegt u. eine staatl. Beratungsstelle dafür eingerichtet; 4. der Ausbau der Fortbildungsschule u. der vorhandenen

Fachschulen zu einer allgemeinen Berufsschule; 5. die Umstellung der Lehrerbildung auf akadem. Grundlage; 6. die Förderung der Volksbildung u. Jugendpflege.

II. Schulverwaltung u. Schulaufsicht: 1. Als gesetzl. Grundlage gelten außer der RVerf. u. den reichsgesetzl. Bestimmungen: Das Gesetz, die höh. Bürgerschulen betr. vom 11. V. 1901; das Gesetz über die Kosten der höh. Schulen vom 21. III. 1914; das Gesetz, das Volksschulwesen im Volksstaat H. betr. vom 25. X. 1921; das Gesetz über die gewerbl. Unterrichtsanstalten vom 14. XII. 1928. Die hauptamtlich angestellten Lehrkräfte an öffentl. Schulen haben die Rechte u. Pflichten der Staatsbeamten. Das Gesetz, die nichtrichterl. Staatsbeamten betr., vom 1. IV. 1880 u. das Gesetz, die Besoldung der hess. Staatsbeamten betr., vom 30. III. 1928 u. der dazu erlassene Stellenplan vom 3. III. 1928 finden auf sie Anwendung.

2. Schulbehörden: Das *Ministerium für Kultus u. Bildungswesen* betreut nicht nur das gesamte Schulwesen — mit Ausnahme der landwirtschaftl. Schulen u. der Försterschule zu Schotten —, es regelt auch die Verhältnisse der Religionskörperschaften, soweit sie noch staatl. Mitwirkung bedürfen, u. fördert Kunst u. Wissenschaften, Volksbildung u. Jugendpflege. An der Spitze der Zentralbehörde steht der vom Landtag gewählte Staatspräsident, zugleich Kultusminister; beigegeben sind ihm 8 Schulmänner, 1 Landesgewerbeschulrat u. 3 Juristen.

3. Die Verhältnisse zwischen Staat u. Kirche sind geregelt außer durch die RVerf. durch die einschläg. Bestimmungen des Volksschulgesetzes. Religion ist ordentl. Lehrfach. Der Rel.-U. wird, soweit er nicht nach Vereinbarung zwischen den oberen Schul- u. Kirchenbehörden von den Geistlichen oder einem besondern Religionslehrer übernommen wird, von dem oder den Lehrern der entsprechenden Konfession erteilt. An den höh. Lehranstalten ist Rel.-U. Pflichtfach. Das Recht zur Errichtung von privaten Unterrichtsanstalten durch kirchl. Korporationen u. Stiftungen, sowie die Lehrwirksamkeit von Mitgliedern eines religiösen Ordens unterliegt in H. keiner Sonderregelung (Art. 28 des Volksschulgesetzes).

4. Die Schulaufsicht über das Gesamtschulwesen ist gemäß Art. 144 RVerf. u. den vorher unter 1 genannten Schulgesetzen Sache des Staates. Die Überwachung des Rel.-U. steht neben den Schulbehörden den obersten kirchl. Behörden zu (Art. 13 des Volksschulgesetzes). Die beiden Hochschulen üben unter der Oberaufsicht des Ministeriums ihre Verwaltung selbständig aus. Die höh. Lehranstalten u. Fachschulen sind dem Ministerium unmittelbar unterstellt. Ebenso die höh. Privatschulen mit klassenmäß. Aufbau (Elisabethenschule [evang.], 5 Lyzeen bzw. Studienanstalten der Engl. Fräulein, 1 Lyzeum der Schwestern U. L. F., die St. Marienschule [O. R., kath., für Knaben], 1 Bischöfl. Progymnasium, Odenwaldschule von P. Geheeb).

Für die Volks- u. Berufsschulen sowie die kleineren Privatschulen bestehen z. Z. noch 24 Kreis- u. Stadtschulämter als Mittelinstanzen, denen die örtl. Schulleiter u. Schulvorstände unterstellt sind.

5. In den Unterhalt der öffentl. Schulen teilten sich bei den *Volksschulen* Staat u. Gemeinden seither so, daß die Gemeinden die sachl., der Staat die persönl. Kosten übernommen hat mit rund 18 Millionen. Ab 1. IV. 1930 haben die Gemeinden Zuschüsse zu den Stellengehältern, u. zwar zunächst in Höhe von 200 RM je Stelle zu leisten.

Die Verteilung der Lasten für die *höheren Schulen* ist geregelt durch das Gesetz vom 15. VII. 1922. Danach tragen die Gemeinden die sachl. Kosten einschließl. der Unterhaltung der Gebäude u. dazu bei den Gymnasien, Realgymnasien u. Oberrealschulen zu den persönl. Kosten, soweit nicht durch Schulgeld gedeckt, 20—50%, u. zwar um so mehr, je größer die Zahl der Schüler aus der Gemeinde mit dem Sitz der Schule ist. Bei den Studienanstalten, den Lyzeen u. den höheren Bürgerschulen (Landschulen, die nach dem Lehrplan der Realschulen Knaben u. Mädchen von VI bis IIIa unterrichten) leistet der Staat die Hälfte der durch Schulgeld nicht gedeckten persönl. Kosten; diese Schulen haben den Charakter von Gemeindeschulen. Die Kuratorien regeln die finanziellen Fragen u. sind vor der endgültigen Anstellung der Lehrkräfte zu hören, während die endgültige Anstellung — wie bei sämtl. Schulen — durch den Staat erfolgt, der auch die Ruhegehälter trägt.

Eine besondere Behandlung erfahren 4 Aufbauschulen, die an Stelle der 4 Lehrerseminare treten (3 für Knaben, 1 für Mädchen), u. die meist mit Internaten versehen sind. Der Staat trägt bei diesen Schulen die sämtl. persönl. u. sachl. Kosten.

Seit der Inflation erhalten die höheren privaten Schulen mit klassenmäßigem Aufbau je Schüler einen Zuschuß von 10 RM, der sich durch Zuschüsse der Gemeinden weiter erhöht. Die 4 privaten Volksschulen erhalten als Zuschuß je $^{1}/_{2}$ des Anfangsgehaltes eines Lehrers der Gruppe 4 d (Ortskl. B).

III. Schulwesen u. sonstige Bildungsmöglichkeiten: 1. Volksschulen. Die öffentl. Volksschulen sind gemeinsame Schulen (Simultanschulen). Wo bei Erlaß des Volksschulgesetzes von 1874 — dessen wesentl. Grundlage im Gesetz vom 25. X. 1921 beibehalten ist — konfessionell getrennte Schulen bestanden, blieben sie bestehen, konnten indes nach einem Mehrheitsverfahren in gemeinsame umgewandelt werden. Rückwandlung der Simultanschulen in Konfessionsschulen ist jedoch gesetzlich unmöglich. In 26 Gemeinden bestehen noch konfessionell getrennte Schulen.

Die Anstellung der Lehrer erfolgt unter Beachtung der konfessionellen Verhältnisse in den Gemeinden; Minderheiten von 20 Schülern können schon einen Lehrer ihrer Konfession erhalten. Lehrpläne für den Rel.-U. werden vom Min. für K. u. B. im Benehmen mit den kirchl. Behörden festgesetzt; die Lehrbücher werden von den kirchl. Behörden mit Genehmigung des Min. für K. u. B. bestimmt. Die obersten kirchl. Behörden haben unbeschadet des staatl. Aufsichtsrechtes das Überwachungsrecht für den Rel.-U. (Verordnungen vom 1. XI. 1923 u.

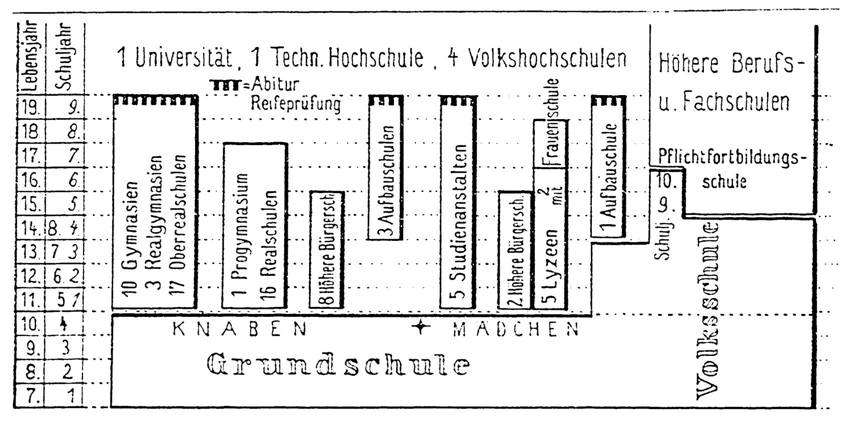
1. V. 1926). Zu dem Katechetenunterricht (Rel.-U. für Minderheiten) gibt der Staat Zuschuß. Für Kinder, die am Rel.-U. nicht teilnehmen, ist Unterricht in sittl. Lebenskunde einzurichten. Der Begabung der Schüler entsprechend können an größeren Schulkörpern neben den Normalklassen *Hilfsklassen* für Schwachbefähigte, *Förderklassen* für Kinder, die voraussichtlich das Ziel der Normalklassen nicht erreichen, sowie Klassen mit erweiterten Lehrzielen (1 Fremdsprache u. ein 9. oder 10. Schuljahr) eingerichtet werden. *Versuchsklassen* sind für das Päd. Institut in Mainz eingerichtet. Gartenbauschulen sind in Mainz, Darmstadt, Offenbach; Anstalt für Geistesschwache «Alice-Stift» in Darmstadt, 2 Taubstummenanstalten (Bensheim u. Friedberg), 1 Blindenanstalt (Friedberg).

2. Berufsschulen. Allgemeine, gewerbl., kaufmänn. u. landwirtschaftl. Berufsschulen für Knaben (3 Jahre) u. Mädchen (3 Jahre u. z. T. erst 2 Jahre) sollen für das Leben in Staat u. Beruf vorbereiten. Stundenzahl jährlich in einfachen Verhältnissen 120; sonst bis zu 400. *Neuerungen:* Bezirksschulen u. Zentralschulen, Wanderlehrer; berufl. Fachunterricht durch Fachleute (Praktiker neben Lehrern); hauptamtl. Lehrkräfte; Verteilung des Unterrichts auf das ganze Jahr; Verlegung des Unterrichts in die Arbeitszeit der Schüler; besondere Schulvorstände u. Fachauschüsse.

Lehrkräfte: Berufsschullehrer, aus den Reihen der Volksschullehrer hervorgegangen, Fachlehrer (Meister), Gewerbelehrer, Diplomingenieure, Diplomhandelslehrer, techn. Lehrerinnen (z. T. Meisterprüfung).

3. Höhere Schulen. Ein *Gesetz* für die höheren Schulen besteht nicht. Auf der 4jähr. Grundschule bauen in 9jähr. Lehrgängen die betr. Typen der höheren Schulen auf. Bemerkenswert: Reformrealgymnasium in Mainz, ebenso Handelsrealschule Mainz. An Ostern 1926 wurden für Knaben- u. Mädchenschulen neue *Lehrpläne* erlassen; ihre endgültige Formulierung soll noch erfolgen.

Das öffentliche Schulwesen Hessens.



Stundentafel u. *Zielforderung* der 5 Unterklassen sind für Realschulen, Oberrealschulen, Reformrealgymnasien, Lyzeen u. Studienanstalten gleich; in der Folge scharfe Betonung der Typenfächer, in den Oberklassen beschränkte Wahlfreiheit, 30 Wochenstunden. Die Lehrpläne der 4 Aufbauschulen sind noch nicht veröffentlicht; sie umfassen die Klassen III b bis I a mit Latein u. Französisch oder Englisch (Latein 1. oder 2. Fremdsprache).

Das *höhere Mädchenschulwesen* ist möglichst einheitlich gegliedert nach dem «Lehrplan für die Lyzeen u. Studienanstalten im Volksstaate H.» (1926). Organisch an II b gliedern sich die Frauenschulen an, die in 2jähr. Lehrgang die Bildung der deutschen Frau in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben ergänzt.

4. Hochschulen, Bibliotheken, Museen. a) Die *Landesuniversität* zu Gießen ist 1607 gegr.; ihre gegenwärtige Stellung datiert vom 17. I. 1922. Bemerkenswert sind: Veterinär-Medizin. Fakultät, Landwirtschaftl. Institut mit 2 Gutshöfen u. einem Versuchsgut, Tierzuchtinstitut sowie Forstwirtschaftl. Institut mit Forstgarten; zahnärztl. Institut ist nicht vorhanden; ebenso fehlt die kath. theol. Fakultät (aufgelöst durch den Entschluß Kettelers, das Priesterseminar in Mainz wieder zu eröffnen).

b) Die *Techn. Hochschule* in Darmstadt. Die geltende Verfassung stammt vom 21. VI. 1921. Die Studentenschaft besitzt als einzige in Deutschland durch Beschluß des Gesamtministeriums vom 3. XII. 1920 die Rechte einer Körperschaft des öffentl. Rechts. Neben überwiegender Bedeutung der Elektrizität u. des Maschinenbaus sind bemerkenswert: Gerbereichemie, Zellulosechemie, Lehrstuhl für Luftschiffahrt u. Aeronautik: akadem. Fliegergruppe.

c) An die Techn. Hochschule angegliedert sind die *Päd. Institute* des Landes für die Ausbildung der Volksschullehrer, u. zwar eines in Darmstadt u. ein zweites disloziert in das bis 1. VII. 1930 besetzte Gebiet nach Mainz. Ausbildungszeit: 4 Semester, 5. Semester ist Prüfungssemester. Die wissenschaftl. Ausbildung ist in die Hochschule verlegt, die prakt. in das Institut. Denkschrift zur Neugestaltung der Lehrerbildung in H. von Feldmann u. Hoffmann. Dem Päd. Institut in Mainz ist ein besonderer Studiengang für Hilfsschullehrer angegliedert, der mit einer staatl. Prüfung ab-

schließt. — Techn. Lehrerinnen werden in 2jähr. Ausbildungsgängen in besondern Seminaren ausgebildet, deren größtes die Frauenarbeitsschule in Mainz, zugleich Turnlehrerinnen- u. Kindergärtnerinnenseminar ist.

d) Das *Römisch-Germanische Zentralmuseum* in Mainz, Lehr- u. Forschungsinstitut für die deutsche Vorzeit bis zu den Karolingern.

e) Die Landesbibliothek in Darmstadt (ca. 800 000 Bde.).

5. Der Förderung der Kunst dienen neben dem einschlägigen Unterricht der beiden Hochschulen die Kunstgewerbeschulen in Mainz u. Offenbach. Förderung des Ausstellungswesens, Stipendien an Kunstschüler, Landestheater.

6. Landwirtschaftl., gewerbl. u. kaufm. Unterrichtsanstalten. 18 Landwirtschaftl. Schulen, Lehr- u. Versuchsanstalt für Wein- u. Obstbau in Oppenheim, Höhere Landwirtschaftsschule in Groß-Umstadt. 3 vom Reich anerkannte Baugewerkschulen, 1 höhere Maschinenbauschule, 3 Maschinenbauschulen, 1 Fachschule für Elfenbeinschnitzerei u. verwandte Gewerbe, 1 Webschule in Lauterbach, mehrere Gewerbeschulen u. mehrere Handelslehranstalten mit höh. Handelsschulen u. mit Handelsschulen. Rhein. Technikum in Bingen, Polytechnikum in Friedberg.

7. Volksbildung u. Jugendpflege. Es werden gefördert: Volkshochschulwesen, volkstüml. Büchereiwesen, volkstüml. Theater- u. Kunstpflege, volkstüml. Heimatpflege, volkstüml. Musik- u. Gesangspflege, Lichtbild- u. Filmwesen, Alkoholbekämpfung, Bekämpfung von Schund u. Schmutz, Leibesübungen, Jugendherbergswesen, Einrichtung von Gemeindehäusern, Volkshäusern, Jugendheimen usw. In einem Landesausschuß sind alle großen Landesorganisationen des Geistes-, Wirtschafts- u. öffentl. Lebens zusammengeschlossen.

8. Zur Förderung der Landesgeschichte wird eine Reihe von Geschichts- u. Altertumsvereinen unterstützt. Die Heimatkunde wird durch die amtlich organis. heimatkundl. Arbeitsgemeinschaften für die gesamte Lehrerschaft gepflegt.

Schrifttum: Vgl. E. Roloff, Lex. der Päd., Bd. II, Sp. 760; H. Basselli, Die soziale u. wirtschaftl. Entwicklung des Volksschullehrers in der Landgrafschaft H.-Darmstadt u. benachbarter Territorien (Heidelberger Diss. vom 22. II. 1922); G. Weigand, Vom Werden u. Wollen des Lehrerstandes in H. (1928); W. Diehl, Die Schulordnungen des Großherzogtums H. = Monumenta Germaniae paedagogica Bd. 17, 18 u. 23 (1903/05); A. Messer, Joh. Jos. Fr. Steigentesch s «Abhandlung von Verbesserung des Unterrichts der Jugend in den kurfürstl. Mainz. Staaten 1771» (1897); Lehrpläne für die höheren Schulen im Volksstaat H. (1925); Lehrplan für die Lyzeen u. Studienanstalten im Volksstaat H. (1926); E. Feldmann u. H. Hoffmann, Denkschrift zur Neugestaltung der Lehrerbildung (1925). *H. Hoffmann.*

Hilfsschulen u. Hilfsschulpädagogik.

[H. = Hilfsschule, HP. = Hilfsschulpädagogik.]

Der Gedanke, dem schwachsinnigen Kinde durch eine seiner Eigenart angepaßte Erziehung u. entsprechenden Unterricht zur Erlangung eines menschenwürdigen Daseins behilflich zu sein, es zu einem möglichst hohen Grad von Erwerbsfähigkeit u. Arbeitswilligkeit zu erziehen, damit es von seiner Hände Arbeit leben kann u. nicht später der Allgemeinheit zur Last fällt, verbunden mit altchristl. Heilswillen, schuf die H. u. ließ den Fragen der H.erziehung u. HP. gerade in neuerer Zeit besondere Aufmerksamkeit zukommen.

I. Hilfsschulbildung u. -erziehung: 1. Das Hilfsschulkind. Taubstummen-, Blinden- u. Krüppelanstalten haben eine eindeutig bestimmte Schülerschaft, nicht so die H. Die bisherige Einteilung nach Stärkegraden der Intelligenzstörung (Idiotie, Imbezillität, Debilität) reicht nicht aus; neben jugendl. Verblödung gibt es Ausfallserscheinungen nach Hirnverletzungen u. Hirnerkrankungen, sowie eine große Stufenleiter unglückl. Begabungsverhältnisse. Wenn man sagt, daß die H. die Schule des intelligenzgestörten Kindes ist, so trifft das im Einzelfall nicht stets zu, denn die Intelligenz ist einerseits psycholog. u. päd. schwer bestimmbar, anderseits ist Intelligenz (i. S. von W. Wundt, W. Stern, F. Krueger, J. Lindworsky) oft genügend gegeben, aber deren Entwicklung u. Entfaltung ist durch Gebrechen u. Störungen behindert. Kinder mit guter, hoher Intelligenz kommen nie in die H., sondern in erster Linie das unintelligente, primär schwachsinnige Kind, dann aber Kinder mit geringer Intelligenz, verbunden mit umschriebenen Defekten auf päd. wichtigen Gebieten (Sinnesorgane, Sprechen, Sprache, Auffassung von Lage, Raum, Gestalt, Bewegung, Lesen, Schreiben, Rechnen, Abstrahieren, Denken usw.). Schon mäßige Defekte sind oft schwer behebbar u. sind imstande, die gesamte geistige Entwicklung zu verhindern, niederzuhalten, zu verschütten, u. bewirken nur zu leicht das Bild schweren Schwachsinns. Wir haben Kinder mit noch genügender Durchschnittsintelligenz, die aber eine krankhaft veränderl., blitzschnell pendelnde Aufmerksamkeit haben, so daß sie von den Lern- u. Bildungsgütern wohl Teile u. Teilchen, nicht aber ein Ganzes, nichts Präzises u. Brauchbares haben. Defekte haben starke Rückwirkung auf den ganzen geistigen Menschen, insbes. auf die intellektuellen Funktionen u. Leistungen. Man denke nur an Kinder mit Durchschnittsintelligenz, die aber infolge psychopath. Einschlags jede stärkere Zumutung an sich selbst, jede Energie u. Kraftanstrengung (auch unter Gefühlsausbrüchen) ablehnen, infolgedessen arbeits- u. lernunfähig erscheinen u. im Zustand erhebl. geistigen Rückstandes verharren. — Die zahlreichen möglichen einfachen u. komplizierten Störungen u. Defekte mit ihren

Auswirkungen u. Ausstrahlungen verursachen die endlose Zahl verschiedenartiger defekter Schulkinder, bei welchen immer wieder ein anderes Werkzeug des Geistes geschädigt ist; denn jede geistige Funktion u. Anlage, jedes geistige Organ kann ganz oder teilweise fehlerhaft oder außer Funktion sein. Schwachsinn ist eine fließende Linie, die vom leichten Begabungsmangel, vom leichten Einzelgebrechen u. Fehler bis hinab zum völligen Mangel aller höheren seelischen u. geistigen Fähigkeiten führt. Schwachsinn ist nichts Einheitliches; vielmehr erzeugen Begabung u. Unbegabung, Fähigkeit u. Unfähigkeit, Normales u. Anomales, Können u. Nichtkönnen von Fall zu Fall ein äußerst verschiedenartiges Mischungs- u. Eigenartsverhältnis des Geistes. Wie auf medizin. Gebiet alle Organe eines Menschen durch Krankheit u. Defekt mannigfaltig geschädigt u. behindert sein können, so auch auf geistigem Gebiete. Die Pädagogik verfügt aber noch über keine ausgeprägte u. allgemein verbreitete Terminologie, über keine leicht anwendbaren Untersuchungsmethoden, über keine strenge u. wohlbegründete Abgrenzung der abnormen Erscheinungen.

2. Erziehung u. Unterricht. a) *Aufnahme:* Großes Gewicht legt man heute auf die päd. Frühbehandlung. Solange man den kindl. Schwachsinn nicht kannte, hat man bei der Aufnahme stets gezaudert u. zugewartet. Nachdem sich das Sichselbstüberlassen, das Hoffen auf natürl. Ausreifen als vergeblich erwiesen hat, kann es nicht mehr verantwortet werden, wenn defekte u. schwachsinnige Kinder mit 6, 7, 8 u. 9 Jahren noch in keiner heilpäd. Behandlung stehen. Kleinkinder gehören in den Schulkindergarten (s. d.) u. defekte Schulpflichtige in die H. Der Anomale benötigt eine 8—9jähr. H.ausbildungszeit; es ist unverantwortlich, wenn man infolge von Unwissenheit u. Ratlosigkeit 1—3 Jahre Schulzeit nutzlos verstreichen läßt.

Ein erprobtes Aufnahmeverfahren besteht in Köln. *Formulare* (Nr. 161—163) bei Th. Quos, Köln, *Personalbogen* bei Schratter, Hannover, erhältlich.

b) *Lehrpläne* (neue Bearbeitung, mit starker werkunterrichtl. Basis, auf Ersuchen erhältlich von der Stadtschulbehörde in Magdeburg, Hannover, Bamberg u. Halle) haben noch wenig heilpäd. Charakter; sie setzen stoffl. Ziele u. Grenzen. Die Schülerschaft ist zu verschiedenartig u. unsortiert; der Lehrplan gilt für ein aphas. Kind ebenso wie für ein sprechgewandtes, für einen motorisch Schwerbeschädigten ebenso wie für einen motorisch Normalen. Innerhalb einer H.klasse sind die Kinder im Sprechen, Lesen, Schreiben, Zeichnen usw. oft um mehrere Lernjahre unterschieden. Man sollte neben allgem. Lehrplänen besondere heilpäd. Sonder-Unterrichtspläne ausarbeiten u. zwar für die bekannten Gebrechen: für die Lesekranken (Legasthenie) lesetechn. Übungen, für motorisch Gestörte orthopäd. Übungen, für Sprachkranke Sprachübungen, wie sie die Sprachheilkunde herausgebracht hat. Solche Sonderlehrgänge sind lehrplanmäßig schwer ausdrückbar, darum sollen sie nicht im Lehrplan selbst erscheinen, sondern als spezif. Übungspläne. Im allgem. erreicht die H. stofflich das Ziel des 4. bis 5. Volksschuljahrganges. Hilfsschüler mit normalen motor. Funktionen, normaler musikal. Veranlagung, normaler werkl. Begabung können auf diesen Gebieten manchmal das normale Ziel erreichen. Ziel- u. Stoffbeschneidungen sind stets notwendig in Religion, Lesen, Rechtschreiben, Aufsatz u. Rechnen; es ist sehr wichtig, daß auf diese Fächer täglich genügende Zeit angesetzt wird. Soviel als möglich betreibt man außerdem noch Turnen, Zeichnen, Werkunterricht, Singen u. Erdkunde. Geschichte, Physik, Chemie, Naturkunde müssen wegfallen. Wer glaubt, in die H. noch alles mögliche hineinbauen zu können, statt zu vereinfachen u. auf wenigen Gebieten etwas Ersprießliches u. Ganzes zu leisten, irrt. An Orten, wo die Schüleraussonderung so vorgenommen wird, daß schulische Bildungsziele nicht in Frage kommen, muß der Lehrplan den Werkunterricht in den Mittelpunkt stellen u. auf 6—8 Wochenstunden ausdehnen, Gartenarbeit vorsehen, so daß hier eine prakt. Ausbildung angebahnt wird, die diese Kinder später erwerbsfähig macht. Es gab eine Zeit in der H.bewegung, in welcher man auf Handfertigkeit u. Werkunterricht Hoffnungen setzte, als ob diese Wunder wirken könnten. So wertvoll die prakt. Erziehung ist, so bleibe man immer vorsichtig u. bedenke, daß es falsch ist zu glauben, daß der Werkunterricht Ersatz für andere wichtige Unterrichtsfächer sei, daß man bei andern Fächern ohne Schaden Zeit abstreichen dürfe. Werkunterricht ist etwas anderes als Rechtschreiben, Aufsatz oder Erdkunde. Man muß auch darauf bedacht sein, in der Schulpflichtzeit das im Kinde zur Entwicklung u. Reife zu bringen, was ohne päd. Hilfe die Nachschulzeit u. das spätere Leben nicht von selbst bringt. Die H. ist keine Werkstätte u. dient auch nicht der Berufsausbildung, sondern muß sich auf schulische Arbeit weise beschränken; u. nur, wo eine Lese-, Schreib- u. Rechenausbildung nicht mehr lohnend u. aussichtsvoll ist, soll man sich auf die rein prakt. u. handl. Ausbildung beschränken. Handwerkl. u. berufl. Ausbildung ist Sache eines höheren Alters. — Am besten nimmt die ganze H.organisation die Form einer Tagesanstalt an, wo sich Spiel, Beschäftigung, Garten- u. Handfertigkeit, geistige u. körperl. Erziehung in vorbildl. Weise einbauen lassen. Die Anlage- u. Begabungsdifferenzen der Schüler sind meist so, daß neben dem gemeinsamen Einheitsunterricht in vielen Zweigen ein Gruppen- u. sogar ein Einzelunterricht eingerichtet werden muß.

c) *Methode.* Die Bildung u. Erziehung Schwachbegabter erfolgt nicht auf Grund andersartiger Bildungsgüter, absolut neuer Methoden oder anderer psycholog. Gesetze; mit den vorhandenen päd. u. psychol. u. method. Einsichten u. Mitteln muß auch diese heilpäd. Arbeit geleistet werden; verschieden ist aber die Auswahl, der Umfang, die Dosierung, die Art der Anwendung. Die Wirkung der Mittel, Fortschritt u. Entwicklung, Maß u. Form der Hilfsbedürftigkeit gehen bei unsern Schülern so weit auseinander, daß nach Notwendigkeit mit Gruppen- u. Einzelunterricht eingesetzt wird; fähige u. unfähige Rechner, Leser, Zeichner usw. darf man nicht zum Gleichschritt verurteilen. Die Organisation des H.unterrichtes müßte so sein, daß für Beweglichkeit Raum ist. Das muß schon hinsichtlich des Stundenmaßes sein. Im allgemeinen kommt man mit nachstehendem Mindestwochenstundenmaß aus: Vorstufe 18 bis 22, Unterstufe 20—24, Mittelstufe 24—26, Oberstufe 26—28. Heilpäd. Unterricht verlangt, daß arbeitsunfähige u. arbeitsunwillige, aufmerksamkeitsunfähige, äußerst ablenkbare, unvernünftige, einsichtslose Kinder zur Arbeit, zum Vorwärts- u. Aufwärtsstreben, zu einer Entwicklung u. Entfaltung gebracht werden. Nur wenn es dem Lehrer anheimgestellt ist, für jedes Kind von Tag zu Tag Art u. Maß der notwendigen Übungen u. Arbeiten festzulegen, besitzt er jene Beweglichkeit, die es ermöglicht, schwachsinnige Kinder zum Arbeiten u. Lernen zu bringen. Neuerdings wird die Notwendigkeit besonderer geistig-orthopäd. Übungen betont. Die Vertreter dieser Richtung vermochten aber nichts Fertiges herauszustellen; in Vorschlag kamen im großen u. ganzen isolierte Einzelübungen, testartige Aufgaben, die, so gut sie an sich sind, doch dem systemat. Aufbau, dem systemat. Lernen, der geistigen Spannung u. Zielsicherheit, der spezif. Struktur u. besondern Technik, der Sach- u. Fachlogik der einzelnen Unterrichtsfächer nachstehen. Jedes Unterrichtsfach kann so zahlreiche Denk-, Unterscheidungs-, Geläufigkeits- u. a. Übungen hervorkehren, daß mehr Überfluß als Mangel darin besteht. Vielleicht kam der Vorschlag besonderer geistig-orthopäd. Übungen aus der Meinung heraus, daß die geistigen Funktionen (Gedächtnis, Aufmerksamkeit, log. Funktionen, Wille, Kombination) durch spezielle Übungen verbessert u. reguliert werden können. Bis jetzt haben sich solche Hoffnungen nicht erfüllt. Nur als spezif. Vor-, Zusatz-, Sonder- u. Ergänzungsübungen, soferne sie einem Gebrechen zielbewußt auf den Leib rücken, werden die geistig-orthopäd. Übungen von besonderer heilpäd. Bedeutung sein.

d) *Berufsfähigkeit.* Die Unterbringung der aus der H. Entlassenen ist seit Einführung der Berufsberatung u. der Eignungsprüfungen schwieriger geworden. Das Handwerk sträubt sich, Hilfsschüler als Lehrlinge einzustellen. In Wirklichkeit eignet sich ein Teil unserer Schüler für handwerkl. Ausbildung; sie eignen sich nur nicht für die selbständige Geschäftsführung; man braucht aber im Handwerk u. in der Industrie Hilfskräfte u. Arbeitskräfte für Teilarbeit. Weil der geistig Schwache nie selbständig wird, so bedarf er der dauernden Führung durch Fürsorge u. Wohlfahrtsvereine; Lehrwerkstätten u. Arbeitskolonien sind notwendig. Vgl. auch VI. Berufs- u. Arbeitserziehung geistig Minderbegabter des Art. Beruf u. Berufserziehung.

II. Die Hilfsschulen haben sich aus kleinen Anfängen in rund 70 Jahren zu ihrer heutigen Blüte entwickelt. Zum Geschichtlichen s. E. Roloff, Lex. der Päd. Bd. II, Sp. 782.

1. Gegenwärtiger Stand. Wir zählen in Deutschland (Nov. 1928) ca. 900 H.n mit 2650 Klassen in über 600 Orten mit annähernd 70000 Kindern. Der *Verband der H.n Deutschlands* (s. Art. Lehrervereine u. -verbände) umfaßt 3840 Mitglieder. Unter Annahme eines Prozentsatzes von 2 bis $2^1/_2$ schwachsinniger Schulkinder bleiben viele noch unerfaßt. Schwierigkeiten organisator. Art stellen sich der Beschulung der schwachsinnigen Kinder auf dem Lande u. in Kleinstädten entgegen; für diese hat man Überweisung in die H.n benachbarter Städte u. Einrichtung von Kreis- oder Bezirks-H.n zwar vorgeschlagen, aber noch nicht verwirklicht. Gerade diese Kinder verkümmern vielfach noch in den Normalschulen oder werden den Idiotenanstalten zugewiesen, die vielfach besondere Schuleinrichtungen für sie getroffen haben. — Die eigentl. H.n sind entweder dem Normalsystem angegliedert oder selbständig. Ziel ist die Selbständigkeit aller H.n unter Fachaufsicht (Württ.). Es besteht durchweg Koedukation. Über die Zweckmäßigkeit der Errichtung von *parität.* H.n gehen die Ansichten auseinander. Grundsätzlich ist gerade in der H. die Bekenntnisschule zu erstreben. Beim Schulaufbau sei das drei- oder sechsklass. System empfohlen. Ob Zentralisation (Leipzig, Halle, Magdeburg) oder Dezentralisation den Vorzug verdient, muß die weitere Erfahrung ergeben. Tagesheime (Horte) dürften nur für Schwerschwachsinnige in Frage kommen, die der Pflege bedürfen.

Berlin hat für die Hilfsschüler, die das Ziel der Hilfsunterstufe nicht erreichen, Sammelklassen (Höchstschülerzahl 12) eingerichtet, die die Erlangung einer, wenn auch sehr geringen Arbeitsverwendbarkeit erstreben. Größere Erziehungs- u. Bildungsanstalten (Blinden-, Taubstummen-, Krüppelheime, Waisen- u. Fürsorgeanstalten) haben bei genügender Anzahl Schwachsinniger auch besondere Klassen oder Schulen für diese Kinder (Krüppelhilfsschulklasse des Oskar-Helene-Heims in Dahlem, H.klassen für erziehlich Gefährdete im «Grünen Haus» in Tegel, 2klass. landwirtschaftl. H. für Fürsorgezöglinge in Struveshof, Landeserziehungs-

anstalt für Schwachsinnige u. Blinde in Chemnitz-Altendorf). Schwachsinnige Schwerhörige, Sehschwache u. Sprachgebrechler gehören in die H. Die *Hilfsberufsschule*, vereinzelt selbständig, in größeren Städten als Abteilung der Berufsschule angehängt, dient der Bewahrung des in der H. Erworbenen u. der Schulung der Körper- u. Geisteskräfte für das spätere Erwerbs- u. Geistesleben. Leider werden längst nicht alle aus der H. Entlassenen von der Hilfsberufsschule erfaßt. Dadurch wird in einer außerordentlich krit. Entwicklungsphase die Erziehungsarbeit nicht nur unterbrochen, sondern auch das bisher Erreichte sehr gefährdet.

2. Die Stellung der Hilfsschule im Gesamtschulorganismus. Die Schülerschaft, das H.kind, weist der H. ihre Stellung zu: sie steht zwischen Normalschule u. Anstalt. Die Kinder werden aus der Gesamtschülerzahl durch ein Ausleseverfahren, durch eine Abgrenzung nach oben u. unten, herausgesucht. In den Jahren bis zum Kriege überwies man die Kinder, die das 1. Schuljahr zweimal erfolglos durchgemacht hatten, ein Verfahren, das sicherlich seine Berechtigung, daneben aber auch mancherlei Nachteile hatte. Die Fortschritte der Psychiatrie, die bessere Erkenntnis der geistigen Schwächezustände des Kindes, eine vertiefte Bildung der Lehrpersonen lassen heute das Schwergewicht auf die psychische Erfassung des Kindes durch Beobachtung u. Testprüfung fallen, die ihre Ergänzung durch anamnest. Erhebungen findet. Außer dem bisherigen Klassenlehrer des Kindes sind bei der Aufnahme in die H. der Rektor der Normalschule, ein Vertreter der H., der Schularzt u. der Schulrat beteiligt. Vom Besuch der H. sind auszuschließen: a) Kinder, die an Schwachsinn höheren Grades leiden, b) verwahrloste, wegen Krankheit oder äußerer Umstände zurückgebliebene, aber geistig normale Kinder, c) Kinder psychopath. Konstitution ohne erhebl. Intelligenzdefekt, d) blinde, taubstumme u. schwerhörige Kinder höherer Grade mit Normalbegabung, e) epilept. Kinder mit schweren u. gehäuften Anfällen.

3. Die rechtl. Grundlage der Hilfsschule. Art. 145 der RVerf. betont die allgem. Schulpflicht, bei der die «für alle gemeinsame Grundschule» den Unterbau für das mittlere u. höhere Schulwesen abgibt. § 5 des Reichsgesetzes über die Grundschulen vom 28. IV. 1920 schließt von den Vorschriften des Grundschulgesetzes unt. a. auch die Schwachsinnigen aus, die somit als bildungsfähig wohl schul-, aber nicht grundschulpflichtig sind. Für ihre Einschulung gelten in Preußen z. B. die Bestimmungen des Allgem. Landrechts vom Jahre 1794, die als Ersatz für die Schule einen «gleichwertigen Unterricht» gestatten. Bei dieser Sachlage ist der Besuch der H. nur dann erzwingbar, wenn die H.n als Einrichtungen der Volksschulen für bes. veranlagte Kinder betrachtet werden müssen. Das ist in Preußen durch mehrere ministerielle Verfügungen, durch eine Entscheidung des Oberverwaltungsgerichts vom 20. IX. 1904, durch ein Urteil des I. Strafsenats des Kammergerichts vom 25. I. 1926, zuletzt auch gesetzlich durch das Volksschullehrer-Diensteinkommengesetz vom Jahre 1920 festgelegt. Allerdings ist die H. kein wesentl. Bestandteil der Volksschule, da ihre Einrichtung dem Ermessen der Schulverbände überlassen ist. Dadurch sind heute z. B. Kinder in Orten mit H.n schulpflichtig; in andern Orten wären es dieselben Kinder aber nicht. So ist die schulische Erfassung aller Schwachsinnigen dem Zufall überlassen. Die heutige Stellung der H. entbehrt der eindeutigen gesetzl. Grundlage, die ihr nur ein bes. *H.gesetz* geben kann. Ein solches Gesetz erst, das Schulpflicht, Einschulung, Zurückstellung, Entlassung der Kinder, Vorbildung des Lehrers, Pflicht der Gemeinden zur Errichtung von H.n zu regeln hätte, wird die H. auch rechtlich zu dem machen, was sie in Wirklichkeit längst ist, zu einer heilpäd. Anstalt.

4. Den Sondercharakter als heilpäd. Anstalt erhält die H. durch ihre eigenartige Schülerschaft, welche zur Aufstellung von Sonderzielen zwingt, die unter weiser Beschränkung auf das im Leben Notwendige eine Stoffverminderung dort eintreten zu lassen haben, wo größere Anforderungen an selbständiges Auffassen, an umfassendes Gedächtnis, an log. Denken gestellt werden. Auch die method. Gestaltung der Unterrichtsarbeit hat sich der Eigenart der Kinder anzupassen u. besondern Wert auf klare Veranschaulichung, häufige Wiederholung, Isolierung jeder neu auftretenden Schwierigkeit, langsames Fortschreiten, Inanspruchnahme möglichst vieler Sinne bei der Erarbeitung des Neuen zu legen. Die H.arbeit wird ergänzt durch eine planmäßige Fürsorge, die auch die Schulentlassenen zu umfassen hat.

III. Hilfsschullehrkräfte: Mit Abnormenpädagogik beschäftigten sich zuerst Lehrer von Taubstummen- u. Normalschulen. Ihre besondere Ausbildung mußten sie sich selber erwerben. Später wurden zur Vorbereitung auf die Tätigkeit an der H. kurzfristige Kurse für Volksschullehrer eingerichtet. 1922 begann *Bayern* mit eingehender Sonderausbildung der H.lehrer in ganzjähr. heilpäd. Ausbildungslehrgang in München (theoret. Unterweisung an der Universität, prakt. Schulung durch H.pädagogen). Ebensolche Institutionen sind jetzt die Heilpäd. Seminare Berlin-Brandenburg, Zürich, Budapest, Halle a. d. Saale u. Mainz.

1. Ausbildung. Für die Heilpädagogik u. H.praxis sind von grundlegender Bedeutung die normale Psychologie u. die normale Pädagogik; hierin muß der H.lehrer schon als Volksschullehrer vorgebildet u. erfahren sein. Der Boden, auf dem ihm sodann die Heilpädagogik erwächst, ist die *Psychopathologie*. Weitere medizin. Fragen — anatom. u. physiolog. Erkenntnisse (bes. Zentralnervensystem, Sinnesorgane), Teile aus Augen-, Ohren-, Stimm- u. Sprachheilkunde, Kinderheilkunde, Hygiene — ragen in den Bereich der HP. herein. So gehört die wissenschaftl. Vorbildung der H.lehrer wie die der Heilpädagogen überhaupt an die Universität; für die notwendige prakt. Ausbildung wird noch eine Art heilpäd. Kinderklinik mit

H.klassen zu schaffen sein, an der erfahrene Ärzte, Psychologen u. H.pädagogen wirken.

2. Stellung. Die *Amtsbezeichnungen* sind in Deutschland die gleichen wie für alle Volksschullehrer (Lehrer, Hauptlehrer, Oberlehrer). Gesetzlich ist die H. eine besondere Veranstaltung der Volksschule; die an ihr beschäftigten Lehrkräfte gelten in einigen Staaten (Bayern, Hessen) als «Lehrer mit gehobener Dienstesaufgabe»; ihre *Besoldung* ist gegenüber gleichaltrigen Volksschullehrern durch besondere Zulagen (Preußen, Sachsen) oder Erhöhung des Besoldungsdienstalters (Bayern) oder höhere Einstufung in der Gehaltsordnung (Württemberg, Thüringen) um einiges gehoben. Die Leiter von H.n verbleiben entweder in ihrem Dienstgrad (Bayern) oder führen die Amtsbezeichnung «Rektor» (Preußen).

3. Vereine. Die H.lehrer haben sich in Deutschland zusammengeschlossen zum «*Verband der H.n Deutschlands*» (s. Art. Lehrervereine u. -verbände). Die Landes- u. Ortsverbände bezeichnen sich jeweils verschieden als H.vereine, Heilpäd. Arbeitsgemeinschaften oder ähnlich. Ferner besteht der «*Verein für Erziehung, Unterricht u. Pflege Geistesschwacher*» (s. Art. Vereine, päd.). Im *Ausland:* «Schweizer Gesellschaft für Erziehung u. Pflege Geistesschwacher» (Zürich), «Österreichische Konferenz der Schwachsinnigenfürsorge» (Wien), «Verband der deutschen H.n in der tschechoslowak. Republik» (Reichenberg i. Böhmen), «Ungar. heilpäd. Gesellschaft» (Budapest). — Die «Gesellschaft für Heilpädagogik» (München, s. Art. Gesellschaften, päd.) umfaßt alle an der Heilpädagogik Interessierten, H.lehrer, Lehrer der Sondereinrichtungen für körperlich u. geistig Abnorme, Fürsorger, Ärzte, Psychologen, Richter, Verwaltungsbeamte usw.

4. Zeitschriften. «Hilfsschule» (Verband der H.n Deutschlands; Marhold-Halle a. d. S.), «Zeitschr. für Behandlung Schwachsinniger» (Verein für Erziehung, Unterricht u. Pflege Geistesschwacher; Marhold-Halle a. d. S.), «Zeitschr. für Kinderforschung» (Gesellschaft für Heilpädagogik; Springer-Berlin), «Eos» (Wien).

IV. Hilfsschulpädagogik: Für die Bestimmung des wissenschaftl. Begriffes der HP. ist zunächst der Tatbestand maßgebend, daß sie in den Rahmen der gesamten Pädagogik einzuordnen, daß sie eine *päd. Disziplin* ist. Damit kommen alle für die Pädagogik gesicherten oder erörterten Begriffs- u. Gedankenbildungen, Ideen u. Ideale auch für die begriffl. Grundlegung der HP. in Frage. Anderseits ist HP. als *Pädagogik am Abnormen* ein Teil der *Heilpädagogik* (s. d.) u. mit dieser in den wissenschaftl. Boden der Psychopathologie verwurzelt. So sehr geisteswissenschaftl. Grundlagen, wie für die Pädagogik gemeinhin, so für die Heil- u. HP. im besondern festzuhalten sind, so wenig gibt es für die Heil- oder HP. eine eigene «päd.»-geisteswissenschaftlich orientierte Pathologie, wie noch *L. Strümpell* wollte. Vielmehr stellt sich die HP., soweit sie patholog. Erfahrungen zur Erweiterung ihrer besondern Ziele verwertet, auf den Boden der allgem. Psychopathologie u. hat ihre besondere wissenschaftl. Fundierung in dieser. Die Abgrenzung gegen rein medizin. Disziplinen ist anderseits durch die besondere Art der (päd.) *Anwendung* u. durch die demgemäß zu Grunde liegende päd. Ideologie gegeben.

Durch diese Grenzziehung wird die Selbständigkeit der HP. verwandten medizin. Disziplinen gegenüber gesichert. Der Medizin, insbes. der Psychiatrie, liegt es ob, die Grenze anzugeben, von welcher ab die Erscheinungen bzw. die abnormen Individuen wegen der Art der Anomalie oder Erkrankung jeder planmäßigen erzieher. Bemühung entrückt bleiben müssen. Aufgabe medizin. Forschung ist es auch, die zu Grunde liegenden pathophysiolog. u. pathopsycholog. Geschehnisse u. Gesetzmäßigkeiten aufzudecken u. damit die Wege anzudeuten, auf denen der päd. Ausgleich zu erfolgen hat. Aufgabe der HP. ist es, die *method. Grundlagen* für die eigentl. *Erziehungsarbeit* unter den durch die Sachlage gesetzten Bedingungen zu schaffen, die *päd.* u. *didakt. Verfahrungsweisen in ihren Einzelheiten* auszuarbeiten u. Leitlinien für ihre Anwendung im Einzelfall zu entwerfen.

Als Bahnbrecher für die Einrichtung von H.n darf wohl der Psychiater *Bering* (1773—1829) bezeichnet werden. Die wirkl. Begründung deutscher H.n knüpft sich an den Namen des Taubstummen- u. Schwachsinnigenlehrers *Stötzner* (1832—1910). Beide hatten den Begriff der von ihnen geforderten Einrichtungen scharf umgrenzt als Schulen oder Unterrichtsanstalten für schwachsinnige Kinder. In der Folgezeit wurde diese klare Bestimmung durch den mit der Bezeichnung «H.» verknüpften Gedanken der bloßen «Nachhilfe» verdunkelt. Erst allmählich gelang es der HP., oder sie muß heute noch darum ringen, sich als eine *eigene*, nach den Gesetzmäßigkeiten, welche in der ihr zukommenden Schülerschaft begründet sind, verfahrende, somit besondern schulischen Zielen zustrebende, u. *eigene*, nur auf die Eigenart der Schüler Rücksicht nehmende, Methoden ausbildende Disziplin zu gestalten u. zu sichern.

Voraussetzung für das dauernde Gelingen dieser Bestrebungen ist zunächst sorgfältigste Umgrenzung des Arbeitsgebietes. Aus dem Rahmen der HP. sind *auszusondern:* Alle fortschreitenden psychopatholog. Krankheitsprozesse, alle «bildungsunfähigen» Schwachsinnigen, die wegen besonderer körperl. Erkrankungen oder Gebrechen zu einer geordneten Schulbildung nicht fähig sind; ferner alle durch Sinnesdefekte *scheinbar* Schwachsinnigen (in dieser Richtung ist noch neuerdings die Errichtung von Schwerhörigenschulen bedeutungsvoll geworden). Ebenso gehören reine Psychopathien ohne Intelligenzschwäche nicht in ihren Bereich.

Dieser Bereich umfaßt somit den *bildungsfähigen Schwachsinn mäßigen* oder *mittleren Grades*. Diesen in seinen verschiedenen Erscheinungsformen zu durchforschen u. für die einzelnen gefundenen Formen Wege methodisch-päd.

Bearbeitung zu entwerfen u. zu erproben, ist die Aufgabe der wissenschaftl. HP. u. ihrer medizinisch-psycholog. Grundwissenschaften. Die HP. steht erst im Beginn dieser Arbeit. Die Analyse des Schwachsinns darf nicht mit der Aufstellung von — mit *groben «Tests»* abgegrenzten — «*Intelligenzstufen*» Genüge finden. Der an sich fruchtbare Gedanke des «psycholog. Profils» bedarf eindringl. Vertiefung u. ist in psychopatholog. Elementar- wie Strukturforschung fruchtbar zu machen. Die Typenforschung darf sich nicht mit der Abgrenzung nach unanalysierten mit groben Mitteln gefundenen Leistungskomplexen beruhigen, sondern hat die zu Grunde liegenden psychopatholog. Grundgeschehnisse aufzudecken. Nur so kann es gelingen, eine «kausal» vorgehende u. wirksame päd. Methodik auszubauen.

Unter solcher Einstellung wird auch die Frage nach dem *Verhältnis von umschriebener Störung* u. *allgem. Schwäche* besondere Berücksichtigung finden. Die Arbeiten über «partielle Idiotien» *(Rieger* u. *Reichardt)*, psych. Taubheit *(Heller)*, kongenitale Wortblindheit, Hörstummheit haben die Bedeutung umschriebener Ausfälle für den allgem. Geisteszustand, auch bei an sich relativ unberührter «Intelligenz», nachgewiesen. Aber auch bei gegebener allgem. Schwäche bleibt der umschriebene Ausfall noch von eigener Bedeutung. So unterscheiden sich etwa Schwachsinnige von im Groben gleicher «Intelligenzstufe» durch umschriebene Fehlleistungen im Sprechen, Lesen, Schreiben, Zeichnen usw. voneinander. Hier sind Untersuchungen über die Hemmung der Entwicklung oder den Ausfall bestimmter Werkzeuge des Geistes u. die Bedeutung dieses Mangels für den allgem. «Grad der Intelligenz» von erhebl. Wert. Schon der mit dieser wissenschaftl. Einstellung verbundene Zwang zur präzisen Fragestellung bedeutet einen großen Gewinn für die HP.

Nicht nur praktische, sondern auch wissenschaftliche — als solche aber für die Entwicklung der gesamten HP. höchst bedeutungsvolle — Notwendigkeiten fordern die Ausdehnung der H.erziehung über das heute übliche Alter hinaus. Im *H.kindergarten* werden unersetzliche Beobachtungen über die Sprachentwicklung, das Verhalten im Spiel, über die Gestaltung des Trieblebens, die Entwicklung der «prakt.» Intelligenz u. anderes mehr gemacht werden u. zu entsprechenden päd.-method. Folgerungen führen. Analoges gilt von der Beobachtung der Pubertäts- u. Nachpubertätsjahre bei den H.entwachsenen.

Schrifttum: Zu I.: F. Frenzel, Handb. des H.wissens (4 Tle., [3]1925/26); Archiv für H.praxis. Eine Schriftenreihe, hrsg. von H. Schmidt u. F. Lichtenberger, H. 1—5 (1929); Deutsche H.bücherei, hrsg. von A. Griesinger, H. 1 (1926); F. Rössel, Der Hilfsschüler im Jugendalter. Bericht über die 18. Konferenz des Vereins für Erziehung, Unterricht u. Pflege Geistesschwacher (1926); W. Peters, Die päd.-psycholog. Beurteilung des H.kindes, in: E. Lesch, Bericht über den 3. Kongreß für Heilpädagogik (1927); P. Rösgen, Abstrakte Begriffe im Gedankenkreise der Hilfsschüler (1927); E. Schulze, Richtlinien zum H.lehrplan (1924); K. Bartsch, H.praxis (1927); Handbuch der H.praxis, hrsg. von J. Heuschen u. a. I—V (1926/29); E. Trautmann, Rhythm. Gymnastik als Arbeitsunterricht in der H. (1927); G. Lesemann, Die körperl. Erziehung in der H., in: A. Henze, Bericht über den XII. Verbandstag der H.n Deutschlands (1929); A. Wiegand u. A. Stumm, Lehr- u. Stoffverteilungsplan für eine 5klassige H. (1925); H. Horrix, Begriffsbildung u. Gedankenausdruck in der H. ([2]1925); W. Hische, Berufsberatung, Berufspsychologie, Berufsbetreuung des Hilfsschülers (1927); Dreßler, Die berufsgehemmten H.kinder in der Hilfsberufsschule, in: A. Fuchs, Die heilpäd. Woche in Berlin (1927); J. Bappert, Zur Berufsfähigkeit der Hilfsschüler (1927); H. Musolff, Erziehung zur Berufstätigkeit des Hilfsschülers, in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Päd., Jhrg. 3, H. 4, S. 617—626 (1927).

Zu II.: J. J. van Niekerk, Die Geschichte des H.wesens in Deutschland (Diss. 1927); A. Wiegand, Die Stellung der H. im Gesamtschulorganismus, in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Päd., Jhrg. 3, H. 4, S. 627—642 (1927); Zeugner, Der Berufsschulgarten für Hilfsschüler, in: Praxis der Berufsschule, Jhrg. 8, H. 14, S. 272—274; F. Frenzel, H.gesetze. Gesetzl. Bestimmungen usw. betr. das Gesamtgebiet der Schwachsinnigenversorgung in Deutschland u. in den Nachbarländern (1911); P. Kammler, Die Fortbildungsschulpflicht der Hilfsschüler, in: Die H., Jhrg. 20, H. 5, S. 205 bis 210; A. Henze, Bericht über den X. Verbandstag der H.n Deutschlands zu Hannover 1924 (1925); — Bericht über den XI. Verbandstag der H.n Deutschlands zu München 1926 (1927); A. Fuchs, Das Sonderschulwesen in Berlin (1927); Deutsche H.n in Wort u. Bild, hrsg. von A. Wehrhahn (1913).

Zu III.: Der (die) H.lehrer (in). Prüfungsbestimmungen, sowie sonstige amtl. Bestimmungen betr. H.n (1927); Denkschrift des Verbandes der H.n Westfalens zur Unterbringung der Hilfsschüler im Berufs- u. Erwerbsleben (1928).

Zu IV.: F. Frenzel, Die HP. ([2]1922); A. Fuchs, Schwachsinnige Kinder, ihre sittl.-relig., intellekt. u. wirtschaftl. Rettung. Versuch einer HP. ([3]1922).

I. *R. Egenberger.* II. *A. Wiegand.*
III. *E. Lesch.* IV. *M. Isserlin.*

Hilfswissenschaften, pädagogische.

(W. = Wissenschaft, HW. = Hilfswissenschaft.)

I. Begriffliches: Wenn ein W.sgegenstand so beschaffen ist, daß er andere voraussetzt, auf sie fundiert ist, dann ist auch seine Erkenntnis auf die der Fundamente gebaut. Die so herangezogenen W.en nennt man HW.en oder auch Grund-W.en. Einen festen Sinn hat der Terminus in der Geschichts-W., wo er Paläographie, Chronologie, Siegelkunde, Urkundenlehre usw. bezeichnet. Die Hilfe besteht darin, daß erst das Wissen um schwierig zu erforschende Einzelheiten die Quelle als Ganzes verständlich macht.

Für die Pädagogik dürfte die strenge Durchführung einer sich allerdings erst anbahnenden Unterscheidung in Grund-, Hilfs- u. Fach-W.en wesentlich zur Klärung beitragen:

Die *Grund-W.en* (Philosophie, Psychologie, Theologie, Weltanschauungslehre u. a.) *begründen* unter einem eigentüml. Gesichtspunkt, der die Tatsache u. Aufgabe der Erziehung im Auge hat, die Pädagogik.

Die *Fach-W.en* (Mathematik, Geographie, Physik usw.) *bedingen* das Bildungsgut nach der gegenständl. Seite.

Die *HW.en leihen* Erkenntnisse, die in den Begründungszusammenhang der päd. Grund-W.en miteingehen, aber unter den method. Gesichtspunkten der Grund-W.en verwertet werden.

II. Geschichtliches: Von päd. HW.en spricht man verständlicherweise erst, seit man um eine eigene Erziehungs-W. ringt. Wurden erziehungstheoret. Darlegungen innerhalb der *Staatslehre* (Platon, Aristoteles, zuletzt Lorenz v. Stein), als Teil der *Theologie* (Augustinus, Rhabanus Maurus, Dursch, Palmer), der *Studientheorie* (Vives), einer *Enzyklopädie* der W.en (Hugo v. St. Viktor, Vinzenz v. Beauvais) u. *Natur-W.en* (Aufklärung), der *Philosophie* u. *Sittenlehre* (Schleiermacher) behandelt, so hat *Herbart* im Streben nach einer selbständigen Erziehungs-W. statt der direkten Abhängigkeit, an Stelle der Beherrschung der Pädagogik durch Fremde, einen «wohltätigen Verkehr» der Pädagogik mit den Nachbar-W.en empfohlen. Er u. seine Schule, *Th. Waitz, K. V. Stoy* u. a. haben den Ausdruck HW.en, als die sie *Ethik* u. *Psychologie* nannten, im Umlauf gebracht. *Ziller* nennt als dritte die *Religionslehre,* bezeichnet gleichzeitig die Pädagogik als «einen Teil der angewandten Ethik» u. als «Anwendung der Psychologie auf die eth. Aufgabe», womit er eine selbständige Erziehungs-W. aufs neue in Frage stellte. *W. Rein* nennt *Ethik* u. *Psychologie* die «zwei Grund-W.en», «die Medizin mit Physiologie u. Hygiene» die HW. der Pädagogik. Die Folgezeit erweiterte den Kreis der die Pädagogik befruchtenden Disziplinen immer mehr. *E. Weber* fügte die *Ästhetik* «als päd. Grund-W.» (1907) im Sinne einer Kunstlehre der päd. Arbeit hinzu. Nach *P. Natorp* muß «die *Philosophie als Ganzes* die Grundlage der Pädagogik bilden» (1919). Aus den fundamentalen Begriffen der Pädagogik selbst haben *O. Willmann* (1. Jahrb. des Vereins für christl. Erziehungs-W., 1908) u. im Anschluß an ihn *Eggersdorfer, Göttler* u. a. schließlich die päd. HW.en vervollständigt u. ihre Bedeutung für eine hinreichend wissenschaftl. Fundierung der Pädagogik dargetan. Den Zusammenhang der Soziologie haben mit *Willmann* u. *Toischer* bes. *Barth* u. *Krieck* betont. — Erst in neuester Zeit wurde wieder versucht, die Pädagogik restlos in die *Philosophie* einzuordnen, wobei oft Pädagogik mit Erziehungsphilosophie verwechselt wird. *P. Natorp* hat einmal die Pädagogik schlechthin als «konkrete Philosophie» bezeichnet. Im Verfolg dieser Gedanken hat *R. Hönigswald* mit überscharfer Logik das unlösl. Ineinander von Pädagogik u. Philosophie aufzuzeigen versucht, eine Anschauung, der bes. neukantian. Richtungen der Gegenwart folgen.

III. Grundsätzliches: Die Pädagogik steht wie keine andere W. mit fast allen Disziplinen des W.ensystems in irgendwelchem, z. T. noch kaum geklärtem Verhältnis.

1. Eine Systematik der päd. Grund-, Fach- u. HW.en haben wir noch nicht. Ausgehend vom päd. Akt lassen sich wenigstens innerhalb des Beziehungsnetzes die wichtigsten, die Erziehungs-W. fundierenden, bedingenden u. beratenden Disziplinen aufzeigen: a) Zur Durchführung einer päd. Ziellehre bedarf die Erziehungs-W. der Logik, der Erkenntnistheorie, der Wertlehre, der Staats-, Kultur- u. Religionsphilosophie, der Individual- u. Sozialethik, der Theologie, der Metaphysik, der Kultur-W.en u. einer umfassenden Weltanschauungslehre.

b) Zur biolog., psycholog. u. soziolog. Grundlegung der Lehre vom Zögling muß die Pädagogik eine ganze Reihe von W.en heranziehen. Über das phys. u. psych. Sein u. Werden des Zöglings orientieren die Anthropologie, Anatomie, Physiologie, Biologie, Medizin, Hygiene, Pathologie, Vererbungslehre u. bes. die Psychologie, mit ihren einzelnen Sondersparten u. -arten. Über die soziolog. u. psycholog. Struktur einer Zöglingsgruppe oder einer Schulklasse orientieren Soziologie, Sozialpsychologie, Milieukunde usw.

c) Für die Beantwortung der Frage nach Erziehungsrecht, -gewalt u. -pflicht der eigentl. Träger der Bildung u. Erziehung (Familie, Staat, Kirche, Wirtschaftsgruppe u. der von ihnen beauftragten Berufslehrer u. -erzieher) u. nach ihrer gegenseitigen Grenzregulierung sind in weitgehendem Maße die Dienste der Rechtslehre (Staats-, Familien-, Kirchen-, Schul- u. Jugendrecht), Rechtsphilosophie, Staats-, Kirchen- u. Wirtschaftslehre in Anspruch zu nehmen.

d) Eine ganze Reihe der unter b) genannten Disziplinen, heute meist unter Pädologie oder Jugendkunde zusammengefaßt, ist aber auch dort erforderlich, wo es gilt, Bildungs- u. Erziehungsmittel, Methoden u. Formen aufzusuchen u. Normen alles Erziehens u. Lehrens aufzustellen, die den Gesetzen der körperl. u. seelischen Entwicklung, der jeweiligen Leistungsfähigkeit u. Reaktionsweise des Zöglings gemäß sind. Zur Vermittlung von Erkenntnisinhalten sieht sich die Pädagogik auf die Logik einschließlich W.slehre angewiesen. Da sich die Didaktik darüber hinaus nach der besondern Struktur der einzelnen Unterrichtsgegenstände u. nach ihren eigenen Arbeitsmethoden zu richten hat, bedarf sie weitgehendster Kenntnisse der einzelnen Fach-W.en u. Technologien.

e) Bei der Organisation des Bildungs- u. Erziehungswesens, bei ihrer Verfassung u. Verwaltung, macht sich die Pädagogik die Erkenntnisse der Organisationslehre, der Verfassungs- u. Verwaltungslehre, der Statistik u. a. zunutze. Schließlich ist auch die Geschichte, vor allem

die Rechts- u. Kulturgeschichte, in deren Boden die Geschichte der Erziehung u. Erziehungs-W. zutiefst verwurzelt sein muß, hierher zu zählen.

Über das Verhältnis der einzelnen Grund-, Fach- u. HW.en zur Pädagogik u. ihre spezif. Bedeutung für die päd. Problematik vgl. die jeweils bes. behandelten W.en.

2. Die Bestimmung des Verhältnisses von Pädagogik u. Grund-, Hilfs- u. Fach-W.en im ganzen wie zu jeder einzelnen von ihnen, ihre aus der Sache geforderte Berücksichtigung, ist von grundlegender Bedeutung. Jede einseitige Ableitung, jede bevorzugte Berücksichtigung einer oder einzelner W.en u. Vernachlässigung anderer schränkt ihren Geltungsbereich ein u. führt notwendigerweise zu unhaltbaren Konsequenzen im ganzen päd. Denken, die in der Erziehungspraxis schwerwiegende Folgen nach sich ziehen. — Inwieweit die Erziehungs-W. durch Änderungen im Erkenntnisbestand ihrer sie begründenden, bedingenden u. beratenden W.en in Mitleidenschaft gezogen wird, zeigt uns die Gegenwart. Wohl haben neue Erkenntnisse bes. der Psychologie u. Soziologie wesentlich neue method. Forderungen für die Bildungs- u. Erziehungspraxis gebracht. Die Erziehungstheorie aber können nur Änderungen in den Prinzipien u. hier wiederum nur in bestimmten Teilgebieten der W.en berühren (G. Clostermanns formale Erziehungstheorie). Das Schritthalten verschiedener W.en miteinander erscheint hier bes. bedeutungsvoll. Oft hat eine glückl. Inkonsequenz u. der gesunde Menschenverstand des Pädagogen der Pädagogik manchen Umweg erspart. Wieviel Vorsicht u. Zurückhaltung gerade dem Pädagogen kühnen Theorien u. pseudo-wissenschaftl. Ergebnissen gegenüber geboten ist, zeigt ebenfalls die Gegenwart.

3. Trotz der zahlreichen, von andern W.en übernommenen Grundlagen u. Hilfen büßt die Pädagogik ihren selbständigen W.scharakter, dessen sie sich gerade mit Hilfe der Philosophie bewußt geworden ist, keineswegs ein. Die Pädagogik ist keine angewandte Philosophie, Psychologie usw., ebensowenig wie die Geschichts-W. angewandte Paläographie, Chronologie usw. ist. — In der Erforschung von Erziehungstatsachen mit empirisch experimentellen u. histor. Methoden ist die Pädagogik unabhängig. Die fundamentalen Begriffe ihres Systems entwickelt sie aus dem päd. Akt selbst. Schreitet die Erziehungs-W. darüber hinaus zur Kritik von Erziehungstatsachen, zur Normierung der Bildungs- u. Erziehungspraxis weiter, so greift sie allerdings, wie übrigens alle andern prakt. W.en, auf Prinzipien zurück u. unterbaut u. stützt ihre Forderungen mit Argumenten, die sie andern Wissensgebieten entnimmt. Dabei ist sie nicht eine Summe von Einzelansichten, sondern folgerichtiger Zusammenhang von Wesenseinsichten. Es liegt im Wesen alles päd. Denkens, daß es notwendigerweise zu Erörterungen führt, die Gegenstand selbständiger W.en sind, deren Ergebnisse sie voraussetzt, dann aber auf ihr spezif. Objekt unter dauerndem Bezug auf das erzieherische Handeln besondert u. unter ihrem eigenen Formalobjekt betrachtet. Vgl. Art. Pädagogik.

Schrifttum: Außer den Gesamtdarstellungen der Pädagogik (W. Rein, J. Göttler) G. Grunwald, Die Pädagogik des 20. Jahrh.s (1927); R. Hönigswald, Über die Grundlagen der Pädagogik ([2]1927); G. Clostermann, Die Grundlagen der formalen Erziehungstheorie (1925). *J. Spieler.*

Hirn u. Gehirnkrankheiten.

[H. = Hirn, G. = Gehirn.]

G.krankheiten stellen Störungen im Bereiche der G.substanz dar. Sie pflegen sich auf körperl. Gebiet durch Kopfschmerzen, Erbrechen, Pulsveränderung, Schwindel, Lähmungen, Krampfanfälle, Sprachstörungen u. ä. bemerkbar zu machen, während auf seel. Gebiet Sinnestäuschungen, Wahnideen, Angst- u. Verwirrtheitszustände, Bewußtseinstrübungen, Gedächtnisstörungen oder Intelligenzabnahme usw. nachgewiesen werden können. Die Art der jeweils auftretenden Krankheitserscheinungen ist entsprechend dem differenzierten Aufbau des H.s von dem Sitz der Erkrankung abhängig, doch ist auch die allgem. persönl. Reaktionsbereitschaft des Menschen von Bedeutung. Wichtig ist zunächst, daß fast alle genannten Symptome (Krankheitszeichen) auch bei vorübergehenden funktionellen Störungen auftreten können; ob eine anatom. Gewebsveränderung des H.s stattgefunden hat, ist erst aus der Art u. Zusammensetzung der Erscheinungen, sowie durch besondere Reaktionen festzustellen, die in den Aufgabenbereich des Neurologen gehören.

Der *Sitz* einer G.schädigung ist in sehr vielen Fällen so genau zu bestimmen, daß — z. B. bei gewissen Geschwülsten — die krankhafte Stelle vom Chirurgen entfernt werden kann. In andern Fällen aber reicht die bisherige ärztl. Erfahrung hierzu noch nicht aus. Anderseits wird eine feinere Ortsbestimmung erschwert oder unmöglich durch die häufigen Veränderungen der G.substanz an *mehreren* Stellen (multiple Ausfälle), bzw. durch *diffuse* Ausbreitung eines Krankheitsherdes über größere H.partien.

Von der größten Bedeutung für die Prognose (Zukunftsbeurteilung) u. die Therapie (Heilverfahren) der zugrunde liegenden G.krankheit ist aber die *Natur* des krankhaften Prozesses. Die Ätiologie (Ursachenlehre) ermöglicht allein auch eine einigermaßen übersichtl. Einteilung der mannigfachen Störung des H.s. Dabei ist zu beachten, daß man im weiteren Sinne auch funktionelle Erkrankungen (Neurosen) u. Psychosen zu den G.krankheiten zählt, weil das H. auch bei ihnen irgendwie u. entscheidend mitbeteiligt sein muß; i. e. S. aber rechnet man

nur solche Störungen hierher, bei denen die G.substanz selbst verändert wird. G.krankheiten können bedingt sein:

1. Durch *Entzündungen*, bes. häufig bei Syphilis, durch Abszeß, bei Übergreifen des krankhaften Prozesses von den H.häuten (Tuberkulose, Genickstarre), bei der für das Nervensystem spezif. multiplen Sklerose u. durch Eitererreger unbekannter Art (z. B. bei epidem. «H.grippe» u. Veitstanz). — 2. Durch *Gifte*, bes. Alkohol (Rausch, Verstimmungszustände, Delirium, Korsakoffsche Merkfähigkeitsstörung), bakteriolog. Gifte (Delirium bei Typhus oder nach Lungenentzündung). — 3. Durch *Schwund* der H.*rinde*, des wichtigsten H.anteils, im Altersblödsinn oder bei progressiver Paralyse der Syphilitiker. — 4. Durch *Gefäßveränderungen*, die zu Erweichungen oder Blutungen (Schlaganfall) führen (Embolie, Thrombose, Arteriosklerose). — 5. Durch *Entwicklungsstörungen*, z. B. bei Hydrocephalus (Wasserkopf) oder infolge G.erkrankung im Frühkindesalter (Kinderlähmung mit oder ohne Idiotie). — 6. Durch *Degeneration* (Vererbung oder Anlage) einzelner Funktionssysteme (z. B. Idiotie, Epilepsie, Jugendirresein, Friedreichsche Krankheit u. a.). — 7. Durch *Neubildungen* (Geschwülste).

Im Kindes- u. Jugendalter verdienen besondere Berücksichtigung die verschiedenen Grade des Schwachsinns (Debilität, Imbezillität, Idiotie), die eine Absonderung der Kinder u. Ausbildung in Hilfsschulen erfordern, soweit Bildbarkeit noch vorhanden ist. Die im Anschluß an eine H.entzündung manchmal auftretenden schweren Charakterveränderungen (erworbene, organisch bedingte Psychopathie [s. d.]) sind nach besonderen Grundsätzen zu behandeln. Jugendl. Epileptiker mit zahlreichen Anfällen gehören zur eigenen Förderung u. ärztl. Behandlung sowie zur Fernhaltung von seel. Schädigungen bei Geschwistern u. Mitschülern in Epileptikeranstalten. Charakterveränderung (Zerfahrenheit, unverständl. Verhalten) sowie auffallende Leistungsminderung auf den oberen Klassen der höh. Schule (Nachpubertät) sind stets schizophrenieverdächtig. Die Beratung durch ärztl. Sachverständige ist angezeigt. Die Zusammenarbeit von Arzt u. Pädagoge vermag in manchen Fällen noch Nützliches zu leisten.

Schrifttum: H. Oppenheim, Lehrbuch der Nervenkrankheiten für Ärzte u. Studierende II (7 1923); M. Kroll, Die neuropatholog. Syndrome (1929); Handbuch der Geisteskrankheiten, hrsg. von O. Bumke (1928 f.). *B. Legewie.*

Hochschulpädagogik.

I. Wesen: Die Einsicht, daß auch die akadem. Bildungswelt, als wissenschaftliche u. als künstlerische, einer theoret. Erfassung u. prakt. Vervollkommnung bedarf, führt zu einer «akademischen» oder «H.» als der Erkenntnis u. Förderung des gesamten akadem. Bildungslebens. Sie beschränkt sich nicht auf die äußern Verhältnisse der Hochschulen, so wichtig ihr diese (samt Hochschulorganisation, -recht, -politik, -bauwesen u. dgl.) auch sind. Ihr kommt es vorwiegend auf den innern Betrieb an, in Pflege, Erziehung u. Unterricht, auf das Methodische in dem Sinne, wie dieses jeweils von der allgem. (generellen) Pädagogik u. von den (speziellen) Schwesterdisziplinen her zu vervollkommnen ist, mit Herausarbeitung dessen, was speziell der akadem. Pädagogik überhaupt u. namentlich jeder Hochschulgattung (Universität, Techn.-, Handelshochschule usw.). eigen ist.

So wird auch für die H. jegl. Spezialdidaktik zu einem neuen Problem, u. zwar so, daß die Wissenschaft oder Kunst selbst an Stelle des Schulfaches tritt u. die Lehr- u. Lernmethodik mehr vom Fach als von andern Rücksichten aus bestimmt, unbeschadet der auch hier nötigen psycholog. Anpassungen.

II. Aufgaben: Einige hervorragende Aufgaben der H., die jedoch nicht ihren Umfang erschöpfen u. nicht mit ihr als einem Ganzen verwechselt werden dürfen, seien kurz skizziert: 1. Das Verhältnis zwischen reiner u. angewandter Wissenschaft, insbes. im Hinblick auf die Schwierigkeiten der Vereinigung von Forschung, Fachbildung u. Berufsbildung. — 2. Das Verhältnis zu den Schulen engeren Sinnes, zumal insofern diese die Studenten u. die Hochschulen die Lehrer liefern; dort die Fragen nach einer für Wissenschaftsstudium zureichenden Vorbildung (s. d.), hier die nach dem Übergang von der Behandlung der Wissenschaft zu der des entsprechenden Schulfaches. — 3. Die Ausgestaltung einer Methodik des akadem. Lehrens u. Lernens, bes. mit dem Bemühen, den Studierenden die für die Anfangssemester typ. Kraftvergeudungen zu ersparen; beides sowohl in Allgem. Didaktik wie auch in Spezialdidaktik der verschiedenen Fachgruppen u. Einzelfächer (Studienpläne). — 4. Die päd. Bildung der Hochschullehrer, samt Geschichte des dafür bereits Gesagten u. Geleisteten sowie näherer Kritik des Verfehlten. — 5. Die Frage nach Reformen im akadem. Bildungswesen, sowohl gegenüber manchem Druck von außen u. Mängeln einer genügenden Entfaltung des akadem. Eigenlebens wie auch gegenüber einer Unentwickeltheit des Pädagogischen in ihm. Noch mehr als anderswo wird es sich hier um allmähliche statt um jähe Übergänge handeln, zumal da die Hochschulen (trotz halbrichtiger Vorwürfe wie z. B. gegen «Spezialismus») im ganzen gesund u. nur eben ergänzungsbedürftig sind, doch mit grundsätzl. Bewahrung vor dem jetzt drohenden Sinken des akadem. Niveaus.

Darin treten neuerdings bes. zwei Momente hervor. *Einerseits* zeigt sich immer mehr, daß die Ausbildung an der Hochschule dem Ansturm neuer

Anforderungen an sie, speziell dem Bedarf nach neu aufkommenden Spezialitäten, nicht mehr gerecht werden kann, daß also nach Erschöpfung der für Examensbedarf aufwendbaren Semesterzahl nur noch eine Fortbildung (s. d.) übrigbleibt. Der Bedarf danach wird bes. in der medizin. u. in der jurist. Fakultät brennend. *Anderseits* wächst eine Kritik des Umstandes an, daß die Hochschulen sowohl ungenügend Vorbereitete aufnehmen sollen wie auch dem Überdrang derer nicht entsprechen können, die anderswo sich günstiger entwickeln u. dem «akad. Proletariat» ausweichen könnten, daß also andere Laufbahnen als die «gelehrte» zu begünstigen sind; kurz: Ablenkung von den Hochschulen, spez. von der Universität.

III. Der Umfang der H. bestimmt sich in der Hauptsache nach dem der Pädagogik überhaupt. Neben der Praxis steht die Theorie, zu gliedern nach Allgemeinem u. Besonderem, sodann nach «Teilen» (Pflege, Erziehung, Lehren u. Lernen, Hochschulwesen, s. d.) u. nach «Bestandstücken» (s. d.). Zum Systematischen tritt schließlich das Historische hinzu. Die möglichst gleichmäßige Gesamterfassung dieses Umfanges (auch ohne «System») ist hier nicht minder nötig als in der Pädagogik überhaupt.

IV. Geschichtliche Entwicklung: Seit es wissenschaftl. u. wissenschaftsdidakt. Bemühungen gibt, tauchen auch bereits hochschulpäd. Probleme auf. Längst hat sich eine, doch mehr nur gelegentl., Literatur darüber entfaltet. Sie steigert sich zu dem, was *Fichte* u. *Schleiermacher* dazu beigetragen haben, letzterer bes. innerhalb seiner Vorlesungen über Pädagogik (in «Erziehungslehre» 1849). All dies ist noch so wenig ausgeschöpft, daß einer Geschichtsforschung u. Geschichtschreibung der H. überviel zu tun übrig bleibt.

Der Beginn einer eigentl. H. in dem Sinne, daß sie mit Bewußtsein als ein unentbehrl. Teil der Gesamtpädagogik u. auf der jeweiligen Höhe dieser vorgeführt u. ausgebaut wird, geschah gegen Ende des 19. Jahrh.s, zunächst mit einer Voranstellung einer Kritik von Schäden in der akadem. Welt, bald aber auch mit dem Streben nach Ausgestaltung einer Theorie samt Geschichte dieses Spezialfachs.

Schrifttum: Dieser neuen Gestaltung dienten erst bes. Schriften von E. Bernheim (s. d.) u. Zeitschriftenaufsätze von H. Schmidkunz (s. d.), dann bes. dessen «Einleitung in die akadem. Pädagogik» (1907), mit Literatur u. Bibliographie aus älterer u. neuester Zeit. Über allgem. u. bes. Hochschulfragen ist, dem Thema u. gelegentl. Berührungen nach, die Literatur auch seither angewachsen. Hervorzuheben (abgesehen von mehrfachen Rektoratsreden): C. H. Becker in mehrerem von «Gedanken zur Hochschulreform» (1919) an; E. Spranger bes. in «Begabung u. Studium» (1917); R. Hönigswald, Über die Grundlagen der Pädagogik ([2]1927); K. Voßler, Die Universität als Bildungsstätte (1923); Die Universitätsideale der Kulturvölker, hrsg. von R. Schairer u. C. Hoffmann jr. (1925); Die Ausbildung der höh. Lehrer an der Universität, Denkschrift der philosoph. Fakultät ... Berlin (1925); A. Dyroff, Wege u. Abwege der Universitätsreform (1928); B. Fischer-Wasels, Die Reform der ärztl. Ausbildung (1930). Doch beachte man, daß in all dieser Literatur einzelne Seiten des Gesamtgebietes u. zum Teil auch sehr subjektive Ansichten voranstehen, u. daß im ganzen nicht von spezifisch päd. Basis ausgegangen wird. Noch mehr gilt dies von Schriften wie J. Strzygowski, Forschung u. Erziehung (1928). Dazu kommen Kritik- u. Wunschäußerungen in student. Blättern sowie in Hochschulbeilagen von Tagesblättern; beispielsweise verdient eine Auswahl student. Stimmen in der Hochschulbeilage der «Frankfurter Zeitung» (erste Monate 1930) Beachtung u. krit. Räsonnement. Manches bringen die «Mitteilungen des Verbandes der deutschen Hochschulen» (z. B. X, 5/6, Juni 1930, W. Dibelius, Die Überfüllung der Universität, aus: «Deutsch. Philologenblatt» 1930, Nr. 18). Doch ist bei all dem immer wieder die Vernachlässigung des eigentlich päd. Standpunkts zu beachten. — Einiges findet sich auch in E. Roloff, Lex. der Päd. V 328/329. Seit 1910 erscheint als eigenes Organ der in der «*Gesellschaft für H.*» (s. Art. Gesellschaften, päd.) zusammengefaßten Bewegung die «Zeitschrift für H.» (bis 1931 22 Jahrgänge) im Selbstverlag des Unterzeichneten.

H. Schmidkunz.

Hochschulwesen.

[H. = Hochschule, U. = Universität.]

I. Begriff: Die Bezeichnung H.wesen (hôhe schuole schon um 1300, seit dem 16. Jahrh. «Hoheschule», seit dem 18. H.) ist seit dem 19. Jahrh. (bes. in der statist. Sprache) als Sammelbegriff für die U.en u. alle in Unterrichtsbetrieb, Organisation, Lehrkräften, Lehr- u. Lernfreiheit, Korporationsrechten der Studierenden usw. ähnlichen, auf die höh. Schulen aufbauenden Anstalten gebräuchlich geworden. Nicht selten wird der Begriff im Gegensatz zu U. gebraucht (H.-Prof. — Univ.-Prof.).

Über die geschichtl. Entwicklung des H.wesens im ganzen u. der U.en u. Techn. H.n usw. im besondern vgl. E. Roloff, Lex. der Päd. II 802 ff., u. H. Sacher, Staatslexikon I ([5]1926) 1227.

II. Universitäten: Aus dem «Studium universale» des Mittelalters u. den «universitates magistrorum et scholarium» entstanden seit der Mitte des 14. Jahrh.s eine Reihe U.en, die durch die wissenschaftl., polit., kirchl. u. sozialen Bewegungen in der Zeit des Humanismus, der Glaubensspaltung u. Gegenreformation, der Aufklärung u. Säkularisation viele Mitschwestern mit neuen Zielen u. Aufgaben erhielten.

Im 20. Jahrh. wurde die U. Münster i. W., die 1902 den ihr 1818 verliehenen Akademiecharakter mit dem der U. eintauschte, von 1913 ab zur Vollanstalt ausgebaut. Unmittelbar vor dem Kriege erwuchs aus der Akademie für Handels- u. Sozialwissenschaften sowie aus den naturwissenschaftl. Instituten von Frankfurt a. M. eine neue U. Nach dem Verlust Straßburgs haben Hamburg u. Köln (1919) ihr längst gehegtes Vorhaben rasch verwirklicht. Gerade die neuen Großstadt-U.en bieten den Studierenden fortgesetzt Einblicke in die Verzweigung des industriellen verkehrspolit. Lebens. Wie sehr ge-

Universitäten.

Universitäten	Gründungsjahr	Gesamtzahl der immatrikulierten Studierenden, die Vorlesungen belegt haben									Dozenten W.-S. 1928/29									
		S.-S. 1910	W.-S. 1919/20	S.-S. 1925	W.-S. 1929/30	darunter weibl.	darunter evang.	darunter kath.	darunter jüd.	darunter übrige	Ord. Prof.	Außerord. Prof. beamtete	Außerord. Prof. andere	Honorar-prof.	Privatdoz.	Lektoren	Lehrbeauftragte	techn. u. sonst. Lehrer	Überhaupt zusammen	Überhaupt dar. weibl.
Berlin	1810	7399	14305	6938	14126	*2788*	10111	1781	1517	717	144	54	227	59	173	26	24	1	711	*6*
Bonn	1818	3257	5235	2438	5257	*1029*	2081	2973	133	70	117	5	56	11	57	9	12	2	269	*1*
Breslau	1811	2376	5115	2541	4251	*779*	2078	1820	300	53	107	3	63	9	70	9	9	7	278	*2*
Erlangen	1743	1050	1614	1289	1692	*119*	1184	451	26	31	56	11	15	1	26	2	—	4	115	—
Frankfurt	1914	—	4314	2544	3665	*610*	2243	973	329	120	60	22	64	27	64	7	40	5	289	*2*
Freiburg	1457	2884	3572	3028	3470	*718*	1708	1558	131	73	74	21	35	11	37	7	12	10	207	—
Gießen	1607	1334	2343	1044	1686	*99*	1334	287	42	23	67	11	37	4	32	5	10	5	177	*1*
Göttingen	1737	2352	4421	2389	3715	*486*	3253	354	32	76	101	1	49	8	44	5	12	5	225	*2*
Greifswald	1456	997	1868	885	1536	*207*	1310	196	4	26	82	4	20	—	29	5	8	6	154	—
Halle	1694	2118	3755	1790	2243	*218*	2080	110	18	35	99	5	37	12	39	18	5	3	218	*1*
Hamburg	1919	—	2364	2075	3364	*739*	2778	193	145	248	72	13	16	26	125	17	29	4	302	*9*
Heidelberg	1386	2413	3236	2382	2999	*559*	1837	883	182	97	57	19	57	25	48	5	12	7	230	*4*
Jena	1558	1817	2992	2015	2789	*455*	2557	124	27	81	78	14	34	10	30	9	24	4	203	*3*
Kiel	1655	1801	1936	1601	2120	*304*	1846	222	9	43	87	3	35	7	44	10	14	7	207	*2*
Köln	1919	—	2432	4536	5515	*854*	2075	3158	193	89	65	1	27	16	58	17	25	7	216	*3*
Königsberg	1544	1325	—	1445	2681	*534*	2269	300	83	29	86	2	53	5	44	12	10	6	218	*1*
Leipzig	1409	4592	5925	4278	6387	*756*	5655	302	208	222	114	48	71	12	79	13	1	—	338	*3*
Marburg	1527	2061	3335	1995	3315	*639*	2929	336	29	21	81	—	25	9	38	6	8	2	170	*1*
München	1826	6890	6213	7161	8500	*1500*	3926	4043	242	289	119	28	108	33	79	6	9	—	382	*1*
Münster	1902	1934	4397	2202	3993	*774*	1350	2613	16	14	88	3	20	12	44	10	3	4	192	—
Rostock	1419	843	1598	722	1374	*159*	1230	113	12	19	50	5	20	1	16	4	—	—	97	—
Straßburg	1872	1964	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Tübingen	1477	1937	2975	2173	3086	*340*	2400	631	18	37	79	11	24	7	31	—	7	3	167	—
Würzburg	1582	1429	3062	2092	2713	*261*	911	1644	116	42	54	25	—	3	52	2	4	1	141	*1*
		52773	**87007**	**59763**	**90477**	**14927**	**59145**	**25015**	**3812**	**2455**	**1937**	**309**	**1093**	**308**	**1259**	**204**	**278**	**93**	**5506**[1]	**43**

[1] «Andere Dozenten» sind nicht eigens aufgeführt.

rade Köln dem Bedürfnis des rheinisch-westfälischen Bezirks entspricht, beweist die Tatsache, daß es bereits 1923 mit 5270 Studenten unter den 23 deutschen U.en an 3. Stelle stand.

Über das *Gründungsjahr,* über die *Zahl* der *Studierenden* u. der *Dozenten,* über die *konfessionellen* Verhältnisse orientiert die oben stehende Tabelle. Über die Verhältnisse innerhalb der einzelnen *Fakultäten* orientieren jeweils die Art. Jurist, Theologe, Philologe usw.

Den U.en gleichgestellt sind die *Med. Akademie Düsseldorf* u. die *Staatl. Akademie Braunsberg.*

Über *Aufgaben* u. *Gliederung, Verfassung* u. *Stellung* zu *Staat, Kirche* u. *Gesellschaft* vgl. die Ausführungen von Chr. Eckert in H. Sacher, Staatslexikon II ([5]1927) 1235.

III. Techn. Hochschulen. Trotz gegenseitiger Bestrebungen entwickelten sich abseits von den U.en als besondere Pflegestätten der Mechanik u. Technik die Techn. H.n. Über ihre Entwicklung vgl. die untenstehende Tabelle u. E. Roloff, Lex. der Päd. II 804, u. E. Sacher, Staatslexikon II ([5]1927) 1231. — Unter den 11 Techn. H.n gehören die in Danzig (1904) u. in Breslau (1910) entstandenen dem 20. Jahrh. an u. stehen beide mit der damals von der preuß. Regierung geforderten Industrialisierung des Ostens im engen Zusammenhang.

IV. Fach-Hochschulen zur Pflege besonderer Disziplinen u. zur speziellen Berufsausbildung entwickelten sich im Wetteifer mit U.en u. Techn. H.n seit dem ausgehenden 18. Jahrh.

Technische Hochschulen.

Techn. Hochschulen	Gründungsjahr	Gesamtzahl der Studierenden, die Vorlesungen belegt haben									Dozenten									
		S.-S. 1910	W.-S. 1919/20	S.-S. 1925	W.-S. 1929/30	darunter weibl.	darunter evang.	darunter kath.	darunter jüd.	darunter übrige	Ord. Prof.	Außerord. Prof. beamtete	Außerord. Prof. andere	Honorar-prof.	Privatdoz.	Lektoren	Lehrbeauftragte	techn. u. sonst. Lehrer	Überhaupt zusammen	Überhaupt dar. weibl.
Aachen	1879	536	1135	938	1027	*40*	362	611	16	38	46	—	15	10	17	6	7	3	110	*1*
Brl.-Charlottenburg	1879	1968	3260	3821	5041	*77*	3787	595	300	359	97	5	79	46	78	5	35	—	345	—
Braunschweig	1877	397	872	—	980	*53*	821	92	11	56	37	6	14	1	20	5	14	—	97	
Breslau	1910	—	833	877	622	*8*	405	174	23	20	28	—	5	2	16	3	19	4	77	—
Danzig	1904	622	885	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Darmstadt	1877	1218	1994	2206	2323	*33*	1723	445	44	111	49	8	12	3	29	2	21	7	131	—
Dresden	1871	916	2163	2052	3407	*241*	3019	208	40	140	73	11	20	19	20	6	—	32	184	*5*
Hannover	1879	880	2677	2112	1905	*37*	1590	268	11	36	51	4	11	10	11	2	—	1	95	—
Karlsruhe	1865	1079	1538	1281	1287	*24*	748	445	44	50	33	8	17	9	11	—	27	4	109	—
München	1868	2260	2938	4157	4019	*81*	2203	1627	35	154	51	3	—	25	39	—	20	1	142	—
Stuttgart	1876	713	1609	1838	2039	*64*	1591	385	23	40	43	2	—	—	27	—	34	6	112	*1*
		10589	**19904**	**19282**	**22650**	**658**	**16249**	**4850**	**547**	**1004**	**508**	**47**	**173**	**125**	**268**	**29**	**177**	**58**	**1402**[1]	**7**

[1] «Andere Dozenten» sind nicht eigens aufgeführt.

1. Die *Philosoph.-theol. H.n* (früher bes. in Bayern Lyzeen genannt):

Philosoph.-theol. Hochschulen. W.-S. 1928/29.

Philosoph.-theol. Hochschulen	Gründungsjahr	Studierende: Immatrikul. zus.	Immatrikul. weibl.	Darunter Ausländer	Beurlaubte, v. Vorl. Befreite	Hörer, Gasthörer, Gastteilnehmer männl.	Hörer, Gasthörer, Gastteilnehmer weibl.	Lehrkräfte: Ord. Prof.	Außerord. Prof.	Honorarprof.	Dozenten	Gesamtzahl
Augsburg	—	16	—	—	1	—	—	7	—	—	1	8
Bamberg	1647	83	—	—	1	8	3	4	6	—	—	10
Braunsberg	1565	32	—	2	1	12	14	10	2	1	—	13
Dillingen	1804	126	*2*	1	—	9	6	6	4	—	1	11
Eichstätt	1843	131	—	11	1	8	8	11	2	—	—	13
Frankfurt a. M.	1926	86	—	—	—	40	25	8	4	3	3	18
Freising	1834	147	—	3	—	4	1	8	4	—	2	14
Fulda	{1734 1886	61	—	3	1	—	—	8	—	—	1	9
Paderborn	1614	230	—	—	1	9	—	10	—	—	5	15
Passau	—	146	*1*	13	3	3	—	9	2	—	3	14
Regensburg	1736	155	*2*	1	—	3	1	8	3	—	—	11
Trier	1773	163	—	—	5	3	—	9	—	—	4	13
Mainz	1851	49	—	—	—	—	—	9	—	—	3	12
		1425	**5**	**34**	**14**	**99**	**58**	**107**	**27**	**4**	**23**	**161**

Braunsberg, 1843 in der jetzigen Form neu organisiert, hat den H.charakter vollkommen durchgesetzt; die Professoren sind denen an preuß. U.en gleichgestellt. In Bayern wählen sie ihren Rektor auf 3 Jahre (früher vom König lebenslänglich ernannt).

2. Die *Handels-H.n* in Köln u. Frankfurt a. M. gingen in den dortigen U.en auf. Beide konnten so die starkbesuchte wirtschafts- u. sozialwissenschaftl. Fakultät einrichten. Die Münchener Handels-H. wurde mit der Techn. H. verbunden. Neue Handels-H.n entstanden in Mannheim, Königsberg u. Nürnberg. Vgl. Tab. unten.

3. Die *Landwirtschaftl. H.n* stehen in regem Wettbewerb mit zahlreichen landwirtschaftl. U.sinstituten (s. Tabelle oben Sp. 1178).

4. Die *tierärztl. H.n* weisen im W.-S. 1928/29 folgenden Bestand auf (vgl. Tab. unten Sp. 1178).

5. *Forst-H.n* sind in Eberswalde (W.-S. 1929/30 86 Immatrikulierte) u. Hannover-Münden (123 Immatrikulierte).

6. *Bergakademien* sind in Klausthal (Preußen, seit 1864) mit H.charakter u. in Freiberg (Sachsen). Die Bergakademie Berlin wurde der Techn. H. Berlin-Charlottenburg eingegliedert. Der Techn. H. Aachen ist eine Bergbauabteilung angeschlossen.

Handels-Hochschulen. W.-S. 1928/29.

Handelshochschule	Gründungsjahr	Studierende: die Vorles. belegt haben zus.	darunter: weibl.	Ausländer zus.	Ausländer weibl.	evang.	kath.	jüd.	übrige	Lehrkräfte: Ord. Prof.	Außerord. Prof.	Dozenten: Honorarprof.	Dozenten: andere	Privatdoz.	Lektoren	Lehrbeauftr.	techn. u. a. Lehrer	zusammen	darunter weibl.
Berlin	1906	1405	*171*	156	*10*	1029	199	112	65	9	—	5	24	5	15	37	1	96	*2*
Königsberg		465	*74*	35	*8*	358	87	13	7	3	—	—	18	—	3	16	—	40	*1*
Leipzig	1898	928	*27*	140	*4*	738	96	49	45	6	1	—	9	3	4	23	1	47	—
Mannheim	1908	470	*25*	9	—	259	200	2	9	9	—	—	18	6	2	16	—	51	*2*
Nürnberg	1919	351	*8*	15	*1*	226	115	2	8	9	2	—	18	—	1	—	—	30	*1*
		3619	**305**	**355**	**23**	**2610**	**697**	**178**	**134**	**36**	**3**	**5**	**87**	**14**	**25**	**92**	**2**	**264**	**6**

7. Unter die Fach-H.n sind noch zu zählen: die *Kunst-H.,* Staatl. Akademie für Kunst u. Gewerbe in Breslau, Akademien der bildenden Künste in Dresden, Kassel, München, Stuttgart, Staatl. Kunstakademien in Düsseldorf u. Königsberg, die Preuß. Akademie der Künste in Berlin, die Städt. Gewerbe-H. in Köthen, die Bad. Landeskunstschule in Karlsruhe, die Staatl. Kunstgewerbeschule in München u. die *Staatl. H.n für Musik* in Köln (1925) u. Stuttgart u. die Akademie der Tonkunst in München. Mit der für die Studierenden allgemein vorgeschriebenen Pflege der Leibesübungen u. mit der ganzen Zeitströmung hängt die Gründung der *H. für Leibesübungen* in Berlin-Charlottenburg zusammen.

V. Grundsätzliches: U.en, Technische u. Fach-H.n sind heute Veranstaltungen des Staates u. unterstehen, da die Pflege der kulturellen Aufgaben den Ländern obliegt, dem jeweiligen Kultusministerium, allerdings mit recht verschiedenen Resten der Selbstverwaltung. Dies erklärt sich außer aus geschichtl. Gründen aus der Tatsache, daß die U.en u. H.n nicht mehr wie im Mittelalter als autonome Körperschaften große Vermögen besitzen, sondern vom Staate bzw. in Köln von der Gemeinde unterhalten werden. Das Kultusministerium soll auch darüber wachen, daß bei der Berufung von Professoren tüchtige u. würdige Anwärter nicht, wie dies während der Vorherrschaft des Liberalismus geschah, mit Rücksicht auf ihre religiöse oder polit. Überzeugung ferngehalten werden. Unter dieser oft schonungslos geübten Praxis, die dazu noch mit der Ausrede der «wissenschaftl. Qualität» bemäntelt wurde, hatten u. haben noch jetzt bes. kath. Gelehrte zu leiden. Es wird auch künftig die dringende Aufgabe der parlamentarischen Vertretung des kath. Volksteils bleiben, darüber zu wachen, daß nicht wie früher Katholiken vom Lehramt an U.en u. H.n um ihres Bekenntnisses willen planmäßig ausgeschaltet werden. Dies muß schon aus nationalen Gründen verhütet werden. Der offene oder stille Kampf einflußreicher H.kreise gegen kath. Bewerber u. Anwärter müßte auch die Schwächung u. die Vernichtung des akti-

Landwirtschaftliche Hochschulen. W.-S. 1928/29.

Landwirtschaftliche Hochschulen	Gründungsjahr	Studierende: die Vorlesungen belegt haben	darunter: weibl.	darunter: Ausländer	darunter: evang.	darunter: kath.	darunter: jüd.	darunter: übrige	Lehrkräfte: Ord. Prof.	Außerord. Prof.	Dozenten: Honorarprof.	Dozenten: andere	Dozenten: Privatdoz.	Lehrbeauftr.	techn. u. sonstige	zusammen	darunter weibl.
Berlin	1806	492	*26*	61	393	62	11	26	22	8	6	—	7	17	1	61	*2*
Bonn-Poppelsdorf	1847	631	*3*	12	318	302	2	9	13	—	3	—	5	15	—	36	—
Hohenheim (Württembg.)	1818	170	—	19	126	37	1	6	16	—	—	—	2	5	6	29	*1*
Weihenstephan (Bayern)	1804	292	*2*	70	122	151	3	16	17	4	—	10	—	2	—	33	—
		1585	**31**	**162**	**959**	**552**	**17**	**57**	**68**	**12**	**9**	**10**	**14**	**39**	**7**	**159**	**3**

ven Interesses des kath. Volksteils an unsern H.n oder auch die Planung eigener konfessioneller H.n zur Folge haben. Hinzu kommt, daß durch den Ausschluß kath. Professoren auch das Palladium der U.en u. H.n, die akademische Lehrfreiheit, hinfällig gemacht würde.

Die Tatsache, daß die U.en u. H.n als Anstalten, die der wissenschaftl. Forschung u. Lehre gewidmet sein sollen, nicht auch dem rein prakt. Bildungsbedürfnis der Massen dienen können, hat auch in Deutschland zur Einrichtung von *Volks-H.n* (s. d.) geführt, wie sie im Ausland, bes. in den nordischen Staaten, schon seit langem bestehen. In Frankurt a. M. wurde 1920 eine *Akademie der Arbeit* (s. d.) gegründet.

Da nicht jede H. sämtl. Disziplinen vertreten kann, die der Forschungseifer der Neuzeit hervorgebracht hat, so hat man schon geraume Zeit vor dem Weltkriege den Versuch gemacht, gewisse U.en mit speziellen Aufträgen zu betrauen oder auch einzelne von ihnen gruppenweise zu verbinden, um ihnen die Wahrnehmung bestimmter wissenschaftl. Aufgaben, z. B. die Herausgabe größerer Werke, zu übertragen. So werden in Göttingen die mathemat.-physikal. Fächer, in Marburg die archivalischen, in Breslau die slawischen, in Münster die Missionsforschung eigens gefördert.

Während noch um die Jahrh.wende die ausgesprochen liberale Richtung an den U.en die Beseitigung der theol. Fakultäten aus dem Organismus der «universitas litterarum» forderte, sind solche Fakultäten später als notwendiger Bestandteil des U.sganzen erkannt u. in Münster eine Fakultät, in Frankfurt Vorlesungen für evang. Theologen eingerichtet worden, während man den Lehr- u. Forschungsbedürfnissen der Katholiken in Köln u. Frankfurt durch Spezialprofessuren gerecht zu werden versucht. Auch wurden in Berlin u. Göttingen sog. Weltanschauungsprofessuren geschaffen, um den Hörern aller Fakultäten neben ihrem Fachwissen u. dem übermächtigen Intellektualismus auch die Elemente einer großen, geschlossenen Weltanschauung zu vermitteln u. ihnen damit in wesentl. Dingen ihr späteres Wirken im Volke als Richter, Anwälte, Ärzte, Lehrer zu erleichtern.

Die wirtschaftl. Not der U.en u. H.n in der Nachkriegszeit hat den schon früher erwogenen Gedanken eines Zusammenschlusses der deutschen H.n zur Reife gebracht. Nach mehreren Vorbesprechungen auf Rektorentagungen wurde in Halle 1920 auf dem 1. Deutschen H.tag der *Verband der Deutschen H.n* gegründet, dem sämtl. U.en u. H.n (außer den noch in Entwicklung begriffenen Handels-H.n) angehören. Den Vorstand bildet ein vom H.tag gewählter Vorsitzender nebst 8 Mitgliedern.

Die Gesamtzahl der immatrikulierten Studierenden im Deutschen Reich überstieg zum ersten Mal im Sommer 1927 die Zahl 100000. Sie betrug im S.-S. 101436, im W.-S. 1927/28 101657; davon sind 70% an U.en eingeschrieben. Die Zahl der *Ausländer* war im selben W.-S. 7026 (6,4%).

VI. Freie Hochschulen: Während in der Vorkriegszeit die Gründung von U.en u. H.n wegen der damit verbundenen Rechte u. Privilegien im wesentlichen eine Sache des Staates war, haben später mehrere religiöse u. polit. Gemeinschaften Freie H.n ins Leben gerufen; so entstand in Berlin die *H. der evang.-luther. Freikirche,* die in der seit 1872 ebenda bestehenden *H. für Wissenschaft des Judentums* ihr Gegenstück hat. Neben der *Deutschen H. für Politik* mit überparteil. Lehrkörper, die aus dem 1920 gegr. sog. Polit. Kolleg hervorging, besteht in Berlin die rechtsgerichtete *H. für nationale Politik.* Dem Zwecke der berufl. Fortbildung der mittleren Beamten dienen die in Berlin, Münster bzw. Dortmund u. Köln u. anderwärts entstandenen oder geplanten *Verwaltungsakademien* (s. d.).

Akademien der Wissenschaften sind in Heidelberg, Berlin, Leipzig, München u. Wien.

Als freie Fach-H.n sind noch zu erwähnen: die *Philos.-theol. Fakultät der Franziskaner* in Paderborn, die *Philos.-theol. H. des Franziskanerordens* in Bayern, die *Philos.-theol. Lehranstalt der Franziskaner* der thüring. Ordensprovinz in Fulda u. Sigmaringen, die der *Oblaten* in Hünefeld u. die *H. der*

Tierärztliche Hochschulen. W.-S. 1928/29.

Tierärztl. Hochschulen	Gründungsjahr	Studierende: die Vorlesungen belegt haben	darunter: weibl.	darunter: Ausländer	darunter: evang.	darunter: kath.	darunter: jüd.	darunter: übrige	Lehrkräfte: Ord. Prof.	Außerord. Prof.	Honorarprof.	Privatdoz.	Lehrbeauftr.	techn. u. sonstige	zusammen
Berlin	1710	297	7	21	256	33	3	5	14	1	6	10	1	—	32
Hannover	1778	331	2	25	254	76	—	1	12	—	9	2	—	1	24
		628	**9**	**45**	**510**	**109**	**3**	**6**	**26**	**1**	**15**	**12**	**1**	**1**	**56**

Kölner Franzisk.-Ordensprovinz in Gladbach-Reydt. Über die *Albertus-Magnus-Akademie* s. d.

Als *H.n deutscher Art im Ausland* sind zu nennen: Die U.en Wien, Graz, Innsbruck, die Techn. H.n Wien, Graz u. Brünn, deutsche U. u. Techn. H. in Prag, Techn. H. Danzig u. eine Reihe Schweizer U.en u. H.n.

Vgl. auch die Abschnitte «H.wesen» in den Art. über das Schulwesen einzelner deutscher Staaten u. der wichtigsten Länder; über die *U.skrise* u. *H.reform* s. Art. Univ.- u. H.reform.

Schrifttum: Minerva, Jahrb. der gelehrten Welt (1890 ff.); Deutsche Akad. Rundschau (1919/20 ff.); E. Spranger, Wandlungen im Wesen der U. seit 100 Jahren (1913); F. Adickes, Persönl. Erinnerungen zur Vorgeschichte der U. Frankfurt a. M. (1915); W. v. Melle, 30 Jahre Hamburger Wissenschaft 1891—1921 (2 Bde., 1923/24); Chr. Eckert, Die neue U. Köln (1921); Die U. Köln im ersten Jahrfünft nach ihrer Wiederaufrichtung 1919/24 (1925); F. Schnabel, Die Anfänge des techn. H.-wesens (1925); H. Zörner u. F. Aereboe, Landwirtschaftl. Unterrichtswesen, in: Handwörterbuch der Staatswissenschaften VI (⁴1925); Chr. Eckert, Handels-H.n, in: Handb. für das kaufmänn. Unterrichtswesen in Deutschland, hrsg. von A. Ziegler I (1916), II (1922/25); K. Hänisch, Staat u. H. (1920); G. Linck, Über Wesen u. Wert der U.en (1920); C. H. Becker, Gedanken zur H.reform (²1920); — Vom Wesen der deutschen U. (1925); W. Kahl, F. Meinecke, G. Radbruch, Die deutschen U.en u. der heutige Staat. Referate, erstattet auf der Weimarer Tagung deutscher H.lehrer (1926); O. Boelitz, Abbau oder Aufbau unseres Bildungswesens (1924); M. Scheler, Zur U.sreform, in: Die Wissensformen u. die Gesellschaft (1926); G. Schreiber, Die Not der deutschen Wissenschaft u. die geistigen Arbeiter (1923); — Deutsche Medizin u. Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft (1926); Polit. Jahrbuch, hrsg. von G. Schreiber (1925 ff.); A. Dyroff, Wege u. Abwege der U.sreform (1928); Statist. Jahrbuch für das Deutsche Reich, hrsg. v. Statist. Reichsamt, 48. Jhrg. (1929); Deutsche H.statistik, hrsg. von den H.verwaltungen I—IV (1928 f.). *K. Hoeber.*

Höfler, Alois.

Philosoph u. Pädagoge, bekannter österreich. Schulreformer, Schüler von Franz Brentano (s. d.) u. A. v. Meinong, geb. am 6. IV. 1853 zu Kirchdorf in Oberösterreich, studierte Mathematik u. Physik, trat 1876 in den österreich. Schuldienst ein u. war 27 Jahre Gymnasiallehrer, 1903 Nachfolger O. Willmanns in Prag, seit 1907 Vertreter der Pädagogik an der Universität Wien, gest. am 26. II. 1922.

H.s Bedeutung für die Philosophie wuchs heraus aus seinen Verdiensten um das den österr. Gymnasien (allmählich auch Realgymnasien) eigene Schulfach der Philos. Propädeutik in seiner überlieferten echten Form eines Unterrichts in Logik u. Psychologie; ihm ist hauptsächlich die Beibehaltung dieses Faches in Österreich zu danken.

Als Lehrbücher dafür, zugleich als eigene Beiträge zur Philosophie, entstanden seine «Logik» (1890, ² 1922) u. seine «Psychologie» (1897), beide auch in kürzeren «Grundlehren». Jedenfalls sind diese Leistungen unverlierbar, wie denn H. überhaupt im Gegensatze zu Standpunktsphilosophien die Objektivität der Philosophie gewahrt hat, bes. als ein «Fanatiker der regressiven Methode».

Die Gestalttheorie wurde in einer so gut wie unbeachteten Weise vorweggenommen durch H., u. zwar, nach Anknüpfung an die «Gestaltqualitäten» von Ehrenfels, durch eine Reihe «Naturwissenschaft u. Philosophie. Vier Studien zum Gestaltungsgesetz», von denen nur die erste u. (mit Untertitel «Tongestalten u. lebende Gestalten») die zweite herausgekommen sind (Akademie der Wissenschaften in Wien, Phil.-hist. Kl., Sitzungsber. 191 von 1920 u. 196 von 1921). Als notwendige Ergänzung wurde von ihm die Lehre von den Relationen behandelt.

Von der Schulpraxis kam H. auch zu einer krit. u. theoret. Pädagogik, deren Kern eine «Wirklichkeitspäd.» sein will, philosophisch fundiert, wissenschaftlich u. kunstfreudig.

Der Mathematik (mit «funktionalem Denken») dienen die von ihm verfaßten ersten Bände der (von ihm mithrsg.) «Didakt. Handbücher für den realist. Unterricht an höheren Schulen»: die «Didaktik des mathemat. Unterrichts» (1910) u. die «Didaktik der Himmelskunde u. der astronom. Geographie» (1913). Dem unvollendeten letzten Bande dieser Sammlung: «Das Verhältnis der realist. Unterrichtsfächer zu den sog. humanist.», lag die Überzeugung zu Grunde, die schon im österr. «Organisations-Entwurf» für die Gymnasien 1849 ausgesprochen war: daß die eine u. die andere Gruppe der Unterrichtsfächer innig zusammenhängen u. so auch didaktisch behandelt werden sollen. In diesem Sinne trat H. für «Die Ideale des Realismus» ein.

Dem Thema der Reifeprüfung wendete H. besondere Aufmerksamkeit zu, zumal seit seinem Vortrag auf der 2. hochschulpäd. Tagung (1911): «Reifwerden, Reifmachen, Reife-Prüfen» (in erweiterter Veröffentlichung 1920); er wollte diese Prüfung nur schriftlich als einen freien Übergang zum Universitätsstudium ausgestalten, im «Friedensschluß mit unsern Söhnen».

H.s Behandlungsweise der Philosophie als einer Wissenschaft, die der Physik nichts an Verläßlichkeit nachgeben soll, u. der Päd. als einer Wissenschaft von der Praxis zunächst des höheren Unterrichts ließ seine Bedeutung in weiteren Kreisen nicht so anerkennen, wie sie es wert ist, u. wie sie auch leichter zu erfassen sein würde, wenn nicht seine umfassendsten Leistungen durch den Tod abgeschnitten worden wären. Dagegen hat seine jahrzehntelange Lehrtätigkeit in Schule u. Hochschule Generationen von Lehrern u. Forschern beeinflußt.

Schrifttum: Selbstdarstellung in: Die deutsche Philosophie der Gegenwart, hrsg. von R. Schmidt II (²1923). *H. Schmidkunz.*

Höhere Mädchenschule.

Die bayrische *H. M.* n. O. (s. Art. Bayern II, b, 2) besteht unter diesem Namen seit 1924; ihre Anfänge gehen auf das Jahr 1913 zurück. Damals wurde auf Antrag dem in Bayern weitverbreiteten Institut der Englischen Fräulein genehmigt, 6klass.

Mädchenmittelschulen einzurichten; 1916 wurden diese Schulen durch amtl. Bekanntgabe ihrer Stundentafel u. ihres Lehrplanes öffentlich anerkannt (MinBek. vom 1. VI. 1916, KMBl. S. 117). Durch die MinBek. vom 3. VI. 1924 über das höhere weibl. Bildungswesen (MABl. S. 55) erhielten sie den Namen H. M. u. wurden den Bestimmungen der Schulordnung für die H. M.n vom 8. IV. 1911 (KMBl. S. 189) u. deren Vollzugsbest. vom 9. VI. 1916 (KMBl. S. 220) unterstellt. Eine Reihe von Lehrplanänderungen fanden ihren Abschluß mit der MinBek. vom 7. IV. 1927 (KMBl. S. 91), durch die gut begabten Schülerinnen der H. M.n der Übergang in die VII. Kl. (OVI) der höh. Lehranstalten eröffnet wurde.

Einflüsse verschiedener Art haben der H.M. ihren besondern Charakter gegeben. Das Bildungsbedürfnis des in Bayern noch weithin vorhandenen Mittelstandes ist maßgebend für die Betonung des Deutschunterrichts, die prakt. Gestaltung des Rechenunterrichts, die starke Beziehung des naturwissenschaftl. Unterrichts zum Haushalt, die Aufnahme von Erziehungskunde. Die viel beobachtete Minderung der Leistungsfähigkeit in den Entwicklungsjahren wird berücksichtigt durch die Herabsetzung des Pflichtstundenmaßes in der III. mit VI. Klasse. Die nach häusl. Bildungshöhe u. persönl. Begabung sehr verschiedene Schülerinnenschaft kleinerer Städte mit nur einer höh. Schule bedingt die Einfügung von Wahl-Pflichtfächern. Dem Einheitsschulgedanken wird Rechnung getragen durch die Möglichkeit, begabte Schülerinnen auf die Aufnahmeprüfung in die VII. Kl. von Gymnasien u. Oberrealschulen vorzubereiten.

Dem besondern Charakter der H.M. entspricht ihre Stellung im höh. Schulwesen für Mädchen: Auf der Grundschule in 6 Kl. aufbauend, weitergeführt in der Frauenschule, mit gleicher Schulordnung u. gleicher Schlußprüfungsordnung wie das Lyzeum, gibt sie als höh. Unterrichtsanstalt ihren Abgangsschülerinnen sämtl. Berechtigungen, die mit dem Begriff der mittleren Reife (s. d.) verbunden sind. Am ausgeprägten Klassenlehrersystem u. deshalb an der seminar. Vorbildung ihrer Lehrkräfte festhaltend, durch die Kreisregierungen beaufsichtigt, zählt sie jedoch nicht zu den höh. Lehranstalten; ihre Absolventinnen haben nicht die Obersekundareife.

Von den 98 H. M.n ist 1 staatl., 18 sind städt., 67 klösterl., 5 sind als Diakonats- oder Stiftungsschulen ausgesprochen evang., 7 sind weltl. priv. Schulen. Die meisten sind mit Erziehungsinstituten verbunden; z. T. sind sie reine Internatsschulen. Diese u. die als einzige höhere Schule am Ort befindl. H. M.n prägen den Charakter der Schulgattung am reinsten aus; am wenigsten tun es die mit Lyzeen verbundenen H.M.n. Die H. M.n wurden 1927 von 12401 Schülerinnen besucht. — Die H.M. strebt nach einem Ausbau. Als solcher dürfte vor allem die Erweiterung der einklass. Frauenschule zu einer mehrklassigen in Betracht kommen.

Stundentafel.

	I	II	III	IV	V	VI	I—VI
Pflichtfächer:							
Religionslehre	3	3	3	2	2	2	15
Deutsch	6	6	4	5	5	4	30
Geschichte	—	—	2	2	2	3	9
Erdkunde	2	2	2	2	1	1	10
Rechnen u. Buchführung	4	4	4	3	3	3	21
Natur- u. Haushaltungskunde	2	2	2	3	4	3	16
Erziehungskunde	—	—	—	—	—	2	2
Schreiben	1	1	—	—	—	—	2
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
Handarbeiten	2	2	2	2	2	2	12
Turnen	2	2	2	2	2	2	12
Singen	1	1	1	—	—	—	3
Wahl-Pflichtfächer:							
Englisch	5	5	3	3	3	3	22
{Handarbeiten	—	4	4	4	4	—	16
{Schulküche	—	—	—	—	—	4	4
Summe der Pflichtstunden f. d. Schülerin	30	30/29	27/28	26/27	26/27	27/28	166/169
Wahlfächer:							
Französisch	—	—	4	4	3	3	14
Kurzschrift	—	—	—	—	2	2	4
Doppelte Buchführung	In der VI. Klasse ein 1stündiger Jahres- oder 2stündiger Halbjahreskurs.						
Singen	1—2stündige Kurse.						
Turnspiele	Ein 2stündiger Spielnachmittag.						

Schülerinnen, die Englisch als Pflichtfach nehmen, können den vermehrten Handarbeits- u. den Schulküchenunterricht wahlfrei belegen.

Schrifttum: KMBl. 1911, 1916, 1927; MABl. 1924; J. Mayer, Das höhere Unterrichtswesen in Bayern (1928). *M. v. Gebsattel.*

Höheres Schulwesen.

A. Allgemeines: Unter dem h. Sch. versteht man die Gesamtheit der Schulen (früher «*gelehrte Schulen*», jetzt in *Bayern* «*höhere Unterrichtsanstalten*», in *Österreich* «*Mittelschulen*», im *übrigen Deutschland* «*höhere Schulen* oder *Lehranstalten*» genannt), die ihren Zöglingen eine erweiterte u. vertiefte Bildung gewähren u. sie dadurch befähigen, Aufgaben, vor die sie gestellt werden, von wissenschaftl. u. denkerischen Gesichtspunkten aus anzugreifen. Sie verleihen grundsätzlich die gleiche Berechtigung für den Zugang zu Hochschulen u. entsprechenden Berufen. Eine Zuerkennung der Reife für die verschiedenen Hochschulen u. Berufe an einzelne Schulformen u. Schulzweige (differenzierte Hochschulreife) besteht nicht mehr; wird aber wieder gefordert. Vgl. auch die Art. über das Schulwesen der einzelnen deutschen Staaten.

B. Für die männliche Jugend. I. Überblick: 1. Vergangenheit. Das Mittelalter kannte als höhere Schulen die *Kloster-, Dom-* u. *Stiftsschulen,* seit dem 13. Jahrh. auch die städtischen *Pfarr-, Rats-* u. *Stadtschulen.* Der Humanismus rief die gelehrte *Lateinschule* ins Leben, deren Entwicklung durch die kirchl. Umwälzung wieder erstickt wurde. *Melanchthon* (praeceptor Germaniae) wurde der Erneuerer des h. Sch.s, in dem das Latein herrschend war. Die Aufklärung führte die deutsche Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Erdkunde, Französisch in den Lehrplan ein. Nachhaltig wirkte der Neuhumanismus, der mit seinem päd. Interesse, der Betonung der formalen Bildung das h. Sch. innerlich umgewandelt hat. Entscheidend war das 19. Jahrh. Am Anfang steht die Begründung des Standes der akadem. gebildeten Lehrer u. die Regelung der Reifeprüfung. Das *altsprachl. Gymnasium* behielt die Herrschaft. Es blieb der einzige Weg zur Universität, auch als vielerorts infolge der techn. u. sozialen Umgestaltungen *Realschulen* errichtet wurden. Von diesen wurden zuerst die *Realgymnasien* ausgebaute höhere Schulen, denen die lateinlose *Oberrealschule* als dritte Vollanstalt folgte. Die Kämpfe um die Berechtigung dieser Schularten sind seit dem Jahre 1901 mit der Anerkennung ihrer Gleichstellung abgeschlossen (in Preußen Königl. Erl. vom 26. XI. 1900). Das Ergebnis wirkte sich äußerlich in einem prozentualen Rückgang der Gymnasien u. einer starken Vermehrung der realistischen Anstalten aus. Innerlich suchte die Aufteilung der Schulformen die Reformschulbewegung mit ihrer späteren folgerichtigen Fortsetzung der freieren Ausgestaltung der Oberstufe wenigstens teilweise zu überwinden.

2. Neueste Zeit. Der bes. nach der Staatsumwälzung laut gewordene Ruf nach einer Erneuerung unseres Schulwesens führte zu der Reichsschulkonferenz von 1920 (s. d.), die sich für die Bewahrung der deutschen höheren Schule auf ihrer geschichtl. Grundlage ausprach, ihr aber neues, frisches Leben aus den entbundenen sozialen u. demokrat. Volkskräften zuzuführen forderte. Folgerichtig brachte die neue Zeit als erstes. das auch das h. Sch. zutiefst berührte, die Abschaffung der *Vorschule* (s. d.) u. die reichsgesetzl. Einrichtung der 4jähr. Grundschule (s. d.). Auch durch die Umstellung der Lehrerbildung wurde die höh. Schule beeinflußt (Reifezeugnis als Voraussetzung für das Volksschullehrerstudium). Aus demselben Geiste entstand als neue, vierte Grundform die *Deutsche Oberschule* (s. d., Preußen, Sachsen, Hamburg, Bremen, Lübeck), die sich bes. die Vermittlung des deutschen Kulturgutes zur Aufgabe macht. Grundständige höh. Schulen, aufbauend auf der Grundschule, wurden Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, Deutsche Oberschule (s. jeweils d.), die teilw. gemeinsamen Unterbau (VI—IV) haben (Gymnasium, Realgymnasium einerseits, Reformgymnasium, Reformrealgymnasium, Oberrealschule, Deutsche Oberschule anderseits, dazu in Preußen der allen höh. Lehranstalten für die weibl. Jugend gemeinsame Unterbau), eine organisatorische Maßnahme zum Zwecke der Angleichung, die der Erleichterung der Übergänge zugutekommt. Als eine höh. Schule mit verkürztem Lehrgang wurde die 6stuf. *Aufbauschule* (s. d.) zugelassen, die begabte Schüler nach dem 7. oder 8. Volksschuljahr aufnimmt u. zur Reife einer Deutschen Oberschule oder Oberrealschule führt, zumal in ländl. Verhältnissen (Preußen, Saargebiet, Sachsen, Thüringen, Oldenburg, Mecklenburg-Schwerin, Hamburg, Bremen, Braunschweig, Anhalt, Lippe, Hessen, Baden [7jähr.], Österreich [5jähr. Lehrgang]). Geregelt sind die Zulassung u. Anerkennung der Deutschen Oberschule u. Aufbauschule durch die Vereinbarungen vom 16. II. 1923, 1. VII. 1925, 10. XI. 1927 u. 12. IV. 1928. Gemeinschaftserziehung (Koedukation, s. d.) wurde in der Beschränkung gestattet, daß, wo keine entsprechenden Mädchenschulen vorhanden sind (vgl. bes. die Aufbauschulen in kleinen Städten), auch Mädchen unter bestimmten Voraussetzungen die höh. Knabenschulen besuchen dürfen (Preußen, Bayern, Württemberg, Baden, Sachsen, Thüringen).

II. Die Reform: 1. Inhalt. Obwohl der Reformwille auf eine deutsche Einheitsbildung zielte, ist eine einheitl. deutsche Schulreform nicht zustande gekommen (Hemmungen: die Kulturautonomie der Länder, Weltanschauungsgegensätze, soziale u. landschaftl. Strukturverhältnisse u. a.). Die Länder, Preußen voran, gingen von sich aus an eine Neuordnung des h. Sch.s. Hierbei hat Preußen naturgemäß die andern Ländern teilweise stark beeinflußt.

In den grundlegenden Richtlinien (s. d.) für die Lehrpläne gibt die *preuß. Reform* das alte Ideal einer allseitigen Bildung entschlossen preis u. vertritt einen begrenzten Standpunkt entsprechend der Differenziertheit unseres heutigen Lebens. Sie stellt 4 Schultypen mit einer eigenen, klar erkennbaren Prägung auf: das altsprachl. Gymnasium, das neusprachl. Realgymnasium, die mathem.-naturwissenschaftl. Oberrealschule, die Deutsche Oberschule, von denen jeder ersichtlich seine von ihm bes. betonten, eben «charakterist.» Fächer hat, während die allen gemeinsamen kulturkundl. «Kernfächer» (Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde) ebenso wie die Kunstfächer (Musik, Zeichnen, Kunstunterricht) die Einheitlichkeit der nationalen Bildung sicherstellen. Aufgabe der höh. Schule ist humane Persönlichkeitsbildung. Methodisch-didaktisch treten das Heimatprinzip, der Arbeitsgedanke, Konzentration in den Vordergrund; philosoph. Vertiefung, Kunsterziehung, staatsbürgerl. Ertüchtigung sind neue betonte Aufgaben. Gehoben ist die Stellung der Leibesübungen. Den Grundgedanken der Richtlinien entsprechend, wurden nun auch neue Bestimmungen über Prüfungen u. die Versetzung erlassen (s. jeweils d.). Auf die vielseitigen prakt. Lebensbedürfnisse wird also Rücksicht genommen u. doch eine entsprechende u. grundsätzl. Einheitlichkeit des Bildungsinhalts bei einer selbstverständlich einheitl. Bildungsmethode bewahrt. Und ethisch gipfelt die Reform in dem Streben, bei aller Anerkennung der unvermeidl. wirtschaftl. Unterschiede die Kluft zwischen Volksbildung u. höh. Bildung endlich zu überbrücken.

Den *preuß.* Richtlinien haben sich im wesentl. Hessen, Oldenburg, Mecklenburg-Schwerin, Braunschweig, Hamburg, Saargebiet, Danzig angeschlossen. *Sachsen* lehnt «starre Schultypen» ab, will die Schularten mehr einander nähern u. erstrebt eine gegliederte höhere Einheitsschule. Eine Mittelstellung zwischen preuß. u. sächs. Reform nimmt *Württemberg* ein. *Thüringen* bemüht sich um die Verwirklichung einer nationalen Einheitsschule. Bayern, das im wesentl. an seinen bisherigen Typen festhalten will, u. *Baden* leiten größere Neuordnungen ein.

2. Grundsätzliches. Der Reform kommt zweifelsohne weitgehende Bedeutung zu. Zwar hat es an Widersprüchen nicht gefehlt. Getadelt wurde die scharfe Herausstellung der in der Praxis doch bereits aufgelockerten 4 Typen, die betonte Stellung der charakterist. Fächer, die zur Einseitigkeit führen könne, das den Kunstfächern beigemessene Gewicht u. a. Im ganzen aber muß festgestellt werden, daß es ihr gelungen ist, die höh. Schule dem Leben u. der Gegenwart erfolgreich anzugleichen. Naturgemäß haften ihr Unvollkommenheiten an. Sehr bedenklich ist die Buntscheckigkeit des h. Sch.s. Die in der Wahl der Fremdsprachen (Französisch oder Englisch; Wahl der ersten u. zweiten bei den Aufbauschulen, Beginn des Lateinischen bei den Realgymnasien) den Anstalten gegebene Freiheit (Preußen, Hessen, Mecklenburg-Schwerin) begünstigte eine Zersplitterung. Angesichts der vielen Abweichungen ist der Wunsch nach Vereinheitlichung berechtigt u., wirtschaftlich gesehen, dringend (Problem einer Vereinheitlichung des reichsdeutschen Schulwesens). Doch dürfte eine einheitl. Festlegung der ersten modernen Fremdsprache nur regional zu verwirklichen sein. Auch wesentliche innere Fragen harren einer vertiefteren Klärung: Fragen der Methoden, der Auswahl des Bildungsgutes u. a.

III. Den gegenwärtigen Stand der höheren Knabenschulen zeigt folgende Übersicht: 1. *grundständige* höhere Schulen mit 9 (in Österreich 8) Klassen (Vollanstalten): Gymnasien (Reformgymnasien nur ausnahmsweise), Realgymnasien (Reformrealgymnasien), Oberrealschulen, Deutsche Oberschulen; 2. *grundständige* höhere Schulen mit 6 aufsteigenden Klassen (Nichtvollanstalten): Progymnasien, Realprogymnasien (Reformrealprogymnasien), Realschulen; 3. die *nichtgrundständige* höhere Schule mit 6 Klassen (Vollanstalt): Aufbauschulen; 4. *unvollständige* höhere Schulen mit 4 oder 5 Klassen: Lateinschulen, Realschulen (nur in Süddeutschland, ausgenommen Bayern). Große Vollanstalten sind Anstalten mit mindestens 12 Klassen u. große Doppelanstalten solche mit dauernd mindestens 15 Klassen oder mit großen Alumnaten. Nicht nur nach der Größe, sondern vor allem auch nach dem Alter u. der ganzen kulturellen Bedeutung sind einige Anstalten in Preußen als bes. bedeutungsvolle Schulen herausgehoben.

Die lehrplanmäßige Gestaltung, insbes. die Sprachenfolge weicht in den Ländern z. T. erheblich voneinander ab. Bezeichnend ist, daß das Französische, das früher allgemein erste neuere Fremdsprache war, zugunsten des Englischen mehr zurückgetreten ist. Heute ist Englisch verbindliche erste neuere Fremdsprache in *Sachsen, Braunschweig, Thüringen* (Aufbauschulen), *Hamburg* (Realgymnasien); an Stelle des Französischen ist es Pflichtfach in *Bayern* u. in *Baden* (hier nach Wahl der Schüler); in *Preußen* beginnt eine große Zahl von Schulen mit Englisch. Das Gesamtbild des höheren Knabenschulwesens ist dadurch nur noch schwerer zu überblicken. Hierzu tritt als besondere Schule das *Abendgymnasium* (s. d.).

IV. Rechtliche Verhältnisse: RVerf. Art. 10,2 wahrt dem Reiche die Grundsatzkompetenz auf dem Gebiete des Schulwesens (Art. 142 ff.); im übrigen ist es den Ländern verblieben. Indes liegt eine zusammenhängende gesetzl. Regelung des h. Sch.s in den Ländern mit Ausnahme von Sachsen, Thüringen, Mecklenburg-Schwerin nicht vor. Nach dem *Unterhaltsträger* unterscheidet man *öffentl.* u. *private* höhere Schulen. Erstere zerfallen in *staatl.* u. *nichtstaatl.* (städtische oder solche einer öffentlich-rechtl. Korporation), letztere bes. in Preußen (d. h. mehr im Westen entwickelt, in den östl. Provinzen mehr staatl. Anstalten), während in den übrigen Ländern die höheren Schulen größtenteils Staatsanstalten sind. Dazwischen gibt es einige «*vom Staate verwaltete*» u. «*vom Staate* u. *andern gemeinschaftlich unterhaltene*». Die öffentl. höheren Schulen sind rechtlich «Veranstaltungen des Staates», d. h. sie unterliegen staatl. Leitung u. Aufsicht u. haben Rechtspersönlichkeit (vgl. dazu § 89 BGB.). Neuerdings wird für sie das Recht der Selbstverwaltung erstrebt (Problem der Verselbständigung der einzelnen höheren Schule). Mit Ausnahme der stiftungs-, gründungs- oder satzungsgemäß konfessionell festgelegten Anstalten sind sie *paritätisch*. Sie unterstehen den selbständigen Zentralbehörden der Länder u. freien Stadtstaaten als oberer, die preuß. noch den Provinzialschulkollegien als mittlerer Verwaltungs- u. Aufsichtsbehörde. Die preuß. nichtstaatl. öffentl. höheren Lehranstalten betreut am Orte in den sog. äußeren u. gewissen andern Angelegenheiten ein Kuratorium (Behörde) oder neuerdings ein Schulausschuß (Verwaltungsdeputation). Vgl. Verwaltungsordnung für städt. höh. Lehranstalten. Erl. vom 1. X. 1918.

V. Die Lehrer an den höh. Schulen sind zum größten Teil akademisch, zu einem kleineren Teil nicht akademisch gebildet. Die akademisch gebildeten Lehrer führen in den Ländern im

wesentl. übereinstimmende Amtsbezeichnungen. Der in der prakt. Ausbildung stehende Anwärter für das höh. Lehramt heißt *Studienreferendar* (Lehramtsreferendar); nach bestandener päd. Prüfung wird er *Studienassessor* (Lehramtsassessor). Durch die feste Anstellung erlangt er die Bezeichnung *Studienrat* (in einzelnen Ländern wie Baden, Württemberg, Bayern auch *Professor*). Das Amt des *Oberstudienrats* gilt als Beförderungsstelle, die an eine Vollanstalt oder einzelne größere Nichtvollanstalten wie in Bayern oder an eine große Vollanstalt u. große Doppelanstalt wie in Preußen oder an die Fachberatung gebunden ist. Der Leiter (Schulvorstand) der höh. Schule heißt *Studiendirektor* (Nichtvollanstalt in Bayern; Nichtvollanstalt u. Vollanstalt in Preußen) oder *Oberstudiendirektor* (Vollanstalt oder einzelne größere Nichtvollanstalten in Bayern; große Doppelanstalt in Preußen). Die in Preußen an höh. Schulen angestellten nicht akademisch gebildeten Lehrkräfte heißen *Oberschullehrer*, in Württemberg *Präzeptoren* u. *Reallehrer*. Gleichmäßig wird die Befähigung zur Anstellung durch die erfolgreiche Ablegung der für das höh. Lehramt vorgeschriebenen staatl. Prüfung erworben, die in 2 Abschnitte zerfällt, einen wissenschaftl. u. einen prakt.-päd., innerhalb dessen die prakt. Vorbereitungszeit abzuleisten ist. Grundlegend für den Betrieb an den höh. Schulen sind Schulordnungen u. Dienstanweisungen (vgl. Dienstanweisung für die Direktoren u. Lehrer an den höh. Schulen für die männl. Jugend in Preußen vom 12. XII. 1910, für die weibl. Jugend vom 10. III. 1912; die bayr. Schulordnung für die höh. Lehranstalten für die männl. Jugend vom 22. III. 1928, die bad. Schulordnung vom 8. III. 1904, die hess. Dienstanweisung vom 17. XI. 1921, die thüring. Dienstanweisung vom 8. XII. 1926). Die Rechtsstellung der an staatl. höh. Schulen tätigen Lehrer ist die der unmittelbaren Staatsbeamten. (Wichtige gesetzl. Neuordnung des Lehrerrechts in Württemberg durch das Beamtengesetz vom 21. I. 1929 u. die Vollzugsverordnung vom 1. V. 1929). Den in Preußen zahlreich vorhandenen nichtstaatl. öffentl. Lehrern gewährleistet das Studienratsgleichstellungsgesetz vom 20. V. 1929 dieselben Rechte wie ihren staatl. Amtsgenossen. Der berufl. Fortbildung der Lehrer dienen die Einrichtung von Fortbildungskursen, die Gewährung von Beihilfen zu Studienreisen, die Ausstattung der Büchereien mit zeitgemäßer Fachliteratur u. Fachzeitschriften.

VI. Schüler: Für den Eintritt in die höh. Schule wird die Anmeldung durch die Erziehungsberechtigten u. eine Aufnahmeprüfung gefordert. Für die Auslese der geeigneten Schüler bietet die Grundschule allein keine ausreichende Gewähr. Gewiß ist ihr Gutachten wertvoll für die Beurteilung, doch liegt die Entscheidung über die Aufnahme in der Regel bei dem Prüfungsausschuß unter dem Vorsitze des Direktors der Anstalt. Einer bes. sorgfältigen Auslese bedarf es bei den für die Aufbauschule angemeldeten Schülern. Die Aufnahmeprüfung, die auch die Erkenntnisse neuzeitl. Begabungsforschung zu berücksichtigen hat, bezweckt, festzustellen, ob der Prüfling nach seiner Begabung, seiner allgem. geistigen Entwicklung, seiner Auffassungs- u. Ausdrucksfähigkeit u. seiner geistigen Regsamkeit ein brauchbarer Schüler der höh. Schule zu werden verspricht. Da aber auch die Aufnahmeprüfung noch keine Sicherheit für die dauernde Bewährung auf der höh. Schule bietet, haben einzelne Länder die Möglichkeit einer probeweisen Aufnahme zugelassen, bzw. den Anstalten das Recht gegeben, bis zum Schlusse des ersten Schuljahres diejenigen Schüler zurückzuweisen, die sich nach dem Urteil der Klassenkonferenz als ungeeignet erwiesen haben (vgl. Verordnung des sächs. Minist. für Volksb. vom 17. XII. 1926, neuerdings etwas gemildert). In der Regel wird ein Schüler entlassen, wenn er zum zweiten Mal, namentlich auf der Unterstufe, sitzenbleibt. Hochbegabte können zufolge pflichtmäßiger Entscheidung der Klassenkonferenz eine Klasse überspringen.

VII. Die Grundsätze u. Forderungen, welche die Unterrichtsverwaltungen an die *Räume* der öffentl. höh. Lehranstalten u. ihre *Ausstattung* stellen, sind in der Regel in amtlichen Richtlinien niedergelegt. Es ist selbstverständlich, daß vor allem der moderne naturwissenschaftl. Unterricht Wünsche u. Forderungen geltend macht. Der Schulaufsichtsbehörde obliegt, zu sorgen, daß diesen im Rahmen des Möglichen Rechnung getragen wird (vgl. den preuß. Erl. vom 30. VI. 1930, der eine Übersicht über den Bedarf an Räumen für den naturwissenschaftl. Unterricht der verschiedenen Typen der höh. Schule enthält).

VIII. Höhere Privatschulen (s. d.) sind alle nichtöffentl., d. h. nicht vom Staate oder einem Selbstverwaltungskörper eingerichteten höheren Schulen. Auch sie stehen unter Staatsaufsicht (RVerf. Art. 144). Die Voraussetzungen für ihre Zulassung regeln sich nach Art. 147 RVerf. Der Unterricht in solchen als Ersatz von öffentl. Schulen genehmigten Privatschulen gilt als ein im öffentl. Interesse erteilter Unterricht u. hat den Charakter des öffentl. Unterrichts. Daher erhalten von der Schulaufsichtsbehörde anerkannte private höh. Schulen die gleichen Berechtigungen wie die öffentl. Schulen.

Vgl. die Vereinbarung der Länder über die Durchführung des Art. 147, 1 RVerf. betr. das Privatschulwesen, vom 6. XII. 1927 u. 24. I. 1928.

Über die Reifeprüfung (s. d.) an privaten höh. Schulen haben die Länder ein Übereinkommen vom 24. I. 1928 (vgl. dazu die preuß. Erl. vom 6. VI. 1928 u. 10. I. 1929) getroffen, eine Ergänzung der Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse der öffentl. höh. Schulen. Danach wird das Recht zur Abhaltung von Reifeprüfungen mit der Wirkung der gegenseitigen Anerkennung solchen privaten Schulen verliehen, denen von einem Lande Öffentlichkeitscharakter zuerkannt ist; ferner solchen, die einer anerkannten Form der öffentl. Schule im wesentlichen gleichkommen, wenn ihr Bestand einem durch öffentl. Anstalten

nicht oder nicht ausreichend gedeckten Bedürfnis entspricht u. im öffentl. Interesse liegt; endlich solchen, denen wegen der Erfüllung besonderer päd. Aufgaben amtlich ein besonderer Wert beigelegt wird. Das Recht kann jederzeit entzogen werden.

Abschluß fand. 1889 errichtete *H. Lange* (s. d.) in den «Realkursen» die erste Anstalt zur Vorbereitung von Frauen auf die Reifeprüfung. Ähnliche Neugründungen folgten zunächst in Karlsruhe, später in andern Städten, in Münster i. W. 1906 (vom Verein kath. deutscher Lehrerinnen). Es setzte eine allgem. Aufwärtsentwicklung der Mädchenschule

C. Statistisches: Höhere Lehranstalten im Deutschen Reich.

Bezeichnung	1911[1]	1921/22	1926/27	Veränderungen 1926/27 gegenüber 1911, 1921/22 (= 100)	
Höhere Lehranstalten für die *männl.* Jugend	1559	1591	1924	123,5	120,9
Schüler in den Hauptklassen	392679	475047	551322	140,4	116,0
Ferner in Vorschulklassen	48053	25158	1936	4,0	7,7
Vollbeschäftigte Lehrkräfte	21213	27464	29729	140,1	108,2
Darunter:					
a) Gymnasien u. Progymnasien	534	515	515	96,4	100,0
Schüler in den Hauptklassen	148384	152367	161397	108,8	105,9
Vollbeschäftigte Lehrkräfte	9217	10051	9356	101,5	93,1
b) Realgymnasien u. Realprogymnasien	278	322	401	144,2	124,5
Schüler in den Hauptklassen	76314	115615	133693	175,2	115,6
Vollbeschäftigte Lehrkräfte	4076	6678	7020	172,2	105,1
c) Oberrealschulen u. Realschulen	531	506	683	128,4	134,8
Schüler in den Hauptklassen	153580	184175	223698	145,7	121,5
Vollbeschäftigte Lehrkräfte	7158	9404	11102	155,1	118,1
Höhere Lehranstalten für die *weibl.* Jugend	734	824	934	127,3	113,4
Schülerinnen in den Hauptklassen[2]	215465	247667	271287	125,9	109,5
Ferner in Vorschulklassen		51618	21006		40,7
Vollbeschäftigte Lehrkräfte zusammen	11360	14852	15446	136,0	104,0
davon männlich	2827	3908	3990	141,2	102,1
» weiblich	8533	10944	11456	134,3	104,7

[1] Jetziges Reichsgebiet. [2] Einschließlich Vorschulklassen.

Weitere statist. Angaben enthalten die Jahresberichte der höh. Lehranstalten in Preußen 1927/28, bearb. von der Staatl. Auskunftstelle für Schulwesen (1930); W. Oberle, Philologen-Taschenbuch (1928), u. die Zeitschr. Wirtschaft u. Statistik (1. Oktoberheft, 1929).

D. Für die weibl. Jugend. I. Geschichtliches: Das Mittelalter weist in den adeligen Kreisen einen hohen Stand gelehrter Frauenbildung auf, die in den *Klosterschulen* jener Epoche ihre Pflegestätte fand. Seit dem Zerfall dieser Hochblüte mit dem Ausgang des Mittelalters hat das deutsche Mädchenbildungswesen sich bis in die jüngste Zeit nicht wieder zu gleicher Linie erhoben. — Die nach dem kulturellen u. päd. Tiefstand des 30jähr. Krieges im 18. Jahrh. neuerstehenden *Töchterschulen* zeigten die Einwirkung französ. Einflusses, trugen durchschnittlich stark literarisch-ästhet. Gepräge u. ließen geistige Tiefe u. Gründlichkeit vermissen. Eine Neuentwicklung setzte gegen Mitte des 19. Jahrh.s ein. Techn. u. soziale Umwälzungen, vor allem die wachsende Berufstätigkeit der Frau hatten diese vor Aufgaben gestellt, denen gegenüber ihre herkömml. oberflächl. Schulung sich in zunehmendem Maß als unzulänglich erwies. Die emporwachsende Frauenbewegung sah daher eines ihrer Hauptziele in der Erschließung neuer, dem Knabenschulwesen ebenbürtiger Bildungswege für die Mädchen, insbes. des Zuganges zu Hochschulreife, Hochschulstudium u. akadem. Berufen. Etwa von 1850 an gingen verschiedene Schulen dazu über, den 8jähr. Ausbildungsgang unter Einfügung einer 2. Fremdsprache um 1 bis 2 Jahre zu verlängern; damit wurde die Scheidung in *mittlere* u. *höhere Mädchenschulen* eingeleitet, die in dem Konferenzbeschluß des preuß. Unterrichtsministeriums vom 18. VIII. 1873 ihren

ein, zunächst noch ohne einheitl. Regelung u. feste Formen. Am 18. VIII. 1908 erschien der für die heutige Gestaltung des deutschen Mädchenbildungswesens grundlegende Erlaß des *preuß.* Kultusministeriums, der zum ersten Male Organisation, Lehrstoffe u. Lehrpläne der höheren Mädchenschulen in ihren wesentl. Grundzügen festlegte. Die übrigen Länder folgten in kurzen Abständen mit ähnl. Regelungen: *Sachsen* 1910, *Bayern* 1911, *Hessen* 1913, *Württemberg* 1914; in andern Staaten wurde die Entwicklung durch den Krieg unterbrochen. Die Nachkriegszeit brachte, wie für das gesamte höhere Schulwesen, so auch für die Mädchenschule Umwälzungen, die allenthalben zu neuen Formen u. neuen Lehrplänen führten. Mit Einführung der 4jähr. Grundschule durch das Reichsgesetz vom 28. IV. 1920 trat das 6jähr. *Lyzeum* an Stelle der 7jähr. Anstalt, die heute nur noch in *Oldenburg* u. *Mecklenburg* existiert. In *Preußen* brachten die Bestimmungen der Jahre 1923—1925 die Akademisierung der Mädchenschule u. ihre Angleichung an das Knabenschulwesen zum Abschluß. Es folgten mit neuen Lehrplänen *Bayern* 1924/26, *Württemberg* 1924/28, *Baden, Sachsen, Hessen, Hamburg* u. *Thüringen* 1926, *Oldenburg* 1924/26. Die meisten kleineren Staaten schlossen sich der *preuß.* Regelung an.

II. Gegenwärtiger Stand: Nach Abschluß der genannten Reformen zeigt das deutsche Mädchenbildungswesen folgende Gestaltung u. Gliederung: 1. Die 6klass. Nichtvollanstalt: Auf der 4jähr. Grundschule baut ein 6jähr. Lehrgang auf, der in *Preußen* (seit 1911), *Bayern* u. den meisten andern deutschen Staaten den Namen *Lyzeum* (s. d.) führt, in Württemberg,

Baden, Hamburg u. Oldenburg «*Mädchenrealschule*» (s. d.) heißt; Sachsen hat den Namen «*Höhere Mädchenschule*» beibehalten. Die Lehrpläne dieser Anstalten zeigen in den einzelnen Ländern starke Verschiedenheiten. In Bayern ist seit 1927 neben der 4., 5. u. 6. Klasse des Lyzeums auch die Einrichtung humanist. u. realer progymnasialer Abteilungen vorgesehen. *Preußen* sieht neben der normalen U IIa einen abschließenden Jahrgang U IIb mit eingeschränktem mathemat. u. fremdsprachl. Unterricht vor, der als Übergang zur Frauenschule gedacht ist. Die *württemberg.* Mädchenrealschule führt von U III ab 2 getrennte Züge, von denen der eine 2 Fremdsprachen, der andere nur eine Fremdsprache unter stärkerer Betonung der mathemat.-naturwissenschaftl. Fächer betreibt.

Neben dem Lyzeum besteht in *Bayern* die ebenfalls 6jähr. «*Höhere Mädchenschule*» (s. d.) ohne verpflichtende Fremdsprache, die den praktisch gerichteten Begabungen dienen soll u. ihren naturgemäßen Abschluß in der Frauenschule findet. In *Preußen* ist diese Schulform, die *verwaltungsmäßig*, ebenso wie die Rektoratsschule, dem *mittleren* Schulwesen eingeordnet war, durch den Erlaß vom 26.V. 1926 aufgehoben worden; die bestehenden Anstalten wurden entweder in Mittelschulen oder aber in «*weibl. Rektoratsschulen*» (s. d.) umgewandelt, die nach den Lehrplänen der höheren Schule unterrichten, jedoch nur bis zur O III einschließlich führen. Der preuß. weibl. Rektoratsschule entspricht in *Hessen* die «*Höhere Bürgerschule*».

2. Die 9jähr. Vollanstalt: Das Oberlyzeum. Die organ. Weiterführung des Lyzeums verfolgt in *Preußen* das seit dem 31. III. 1923 umgewandelte u. zur Hochschulreife führende *Oberlyzeum* der Normalform (s. d.), bzw. ein ebenfalls 3jähr. *Oberlyzeum* der *Oberrealschulrichtung*. Seit 1924 ist auch die Abzweigung eines *Oberlyzeums reformrealgymnasialer Richtung* mit Latein von U II an gestattet. Den gleichen Richtlinien entsprechen die Oberlyzeen in *Mecklenburg-Schwerin, Oldenburg* u. *Braunschweig*. *Bayern* kennt ebenso wie *Württemberg, Baden, Sachsen* u. *Hamburg* kein eigentl. Oberlyzeum, statt dessen seit 1927 die dem Oberlyzeum der Oberrealschulrichtung entsprechende 3jährige «*Mädchen-Oberrealschule*». In *Baden* u. *Thüringen* zweigt die Oberrealschule bereits in der U II ab, wo sie als Zug A neben dem abschließenden Zug B besteht. Die 3jähr. *Reform-Oberrealschule* in *Sachsen* führt neben dem normalen Zug einen weiteren mit Pflichtunterricht in Latein, einen neusprachl. u. einen mathemat.-naturwissenschaftl. Zug. In *Thüringen* besteht wie in Preußen neben der Oberrealschule ein Oberlyzeum reform-realgymnasialen Charakters, das in U II abzweigt. Die *hess. Studienanstalt*, die bis zur U II einschließlich mit dem Lyzeum übereinstimmt, trägt offiziell Oberrealschulcharakter, ist aber in den Plänen am stärksten der Deutschen Oberschule verwandt.

3. Die 6klass. Studienanstalten: Nach dem 3. Lyzeumsjahr zweigen in *Preußen* die zur Universität führenden 6klass. Züge ab, die seit 1908 den Namen «*Studienanstalten*» führen u. nach gymnasialen oder realgymnasialen Lehrplänen unterrichten. Die oberreale Studienanstalt ist 1924/25 zugunsten des 3jähr. Oberrealaufbaues fallengelassen worden. *Bayern* hat 1911 *gymnasiale* bzw. *realgymnasiale Kurse* eingeführt, die seit 1924 den Namen Mädchengymnasien führen u. ebenfalls nach 3 Jahren abzweigend zur Hochschulreife führen; desgleichen *Baden, Württemberg, Sachsen, Braunschweig* u. *Hamburg*. Bayern kennt seit 1928 auch das *grundständige* humanist. bzw. Realgymnasium für Mädchen; in Berlin u. Dresden besteht ebenfalls je eine Anstalt dieser Art. In *Baden* kann auch der Übergang zur Oberrealschule bereits nach dem 3. Lyzeumsjahre erfolgen; *Hamburg* zweigt nach 3 Jahren einen oberrealen u. einen deutschen Oberschulzug ab, während die gymnasiale Studienanstalt fehlt. Vgl. auch Art. Mädchengymnasium u. gymnasiale Studienanstalt.

4. Als neue grundständige höh. Lehranstalt auch für Mädchen wurde in *Preußen* 1924 die *Deutsche Oberschule* (s. d.) geschaffen; gleichzeitig entstand die 6jähr., an das 7. Volksschuljahr anknüpfende *Aufbauschule* (s. d.), die entweder nach den Plänen der Deutschen Oberschule oder nach denen der Oberrealschule arbeiten kann.

5. Die Frauenschule: Die *preuß.* Neuordnung vom 18. VIII. 1908 hatte dem Lyzeum einen prakt. Aufbau, die *Frauenschule* (s. d.), angegliedert, deren Organisation als 1- oder 2jähr. Lehrgang, unter Angliederung techn. oder sozialpäd. Kurse durch den Erlaß vom 31. XII. 1917 ergänzt u. ausgebaut wurde. *Bayern* führte 1911 die 2jähr., 1927 auch die einjähr. Frauenschule ein. *Baden* kennt seit 1926 ebenfalls die 1- u. 2jähr. Frauenschule, *Württemberg* seit 1921 die 1jähr., *Hessen* die 2jähr. Form. In *Sachsen* besteht eine von der preuß. Gestalt abweichende Frauenschule, die der Berufsausbildung von Kindergärtnerinnen dient. Seit Auflösung der einzigen *thüring.* Frauenschule 1926 bestehen dort nur noch an den Berufsschulen einjähr. Kurse für Lyzeistinnen. In *Hamburg* ist nach Scheitern des ersten, 1914 erfolgten Versuchs neuerdings (1927) eine private Frauenschulklasse eingerichtet worden. Die Oldenburger Frauenschulpläne haben noch keine Verwirklichung gefunden; auch in *Braunschweig* fehlt diese Schulform.

6. Neue Versuche: Seit längerer Zeit, vor allem in den Nachkriegsjahren, machen sich in päd. Kreisen Bestrebungen geltend, welche die einseitige Entwicklung des Mädchenschul-

wesens zu hochdifferenzierten, wissenschaftlich gerichteten Schultypen, die einer großen Anzahl weibl. Veranlagungen nicht gerecht werden, als verfehlt oder ergänzungsbedürftig ansehen. Man sucht nach neuen Formen, die eine stärkere Betonung fraul., prakt.-techn. u. künstler. Interessen sowie eine entsprechende Ausbildung für diese Begabungen entsprechenden Frauenberufe gewährleisten. So entstanden als neue Versuchsanstalten in *Preußen* u. *Thüringen* die *Frauenoberschulen* (s. d.), die Thüring. *Berufsoberschulen*, die *Wirtschaftsoberschulen* in *Sachsen*, die Pläne einer *Werkoberschule* in *Hamburg*. Analoge Ziele verfolgen auch die seitens des preuß. *Handelsministeriums* in den Jahren 1925/28 eingerichteten «*Höheren Fachschulen für Frauenberufe*». — Diese Neugründungen stehen alle mehr oder weniger noch im Stadium des Versuchs. Eine Entscheidung darüber, welche endgültigen Schulformen sich herauskristallisieren werden, u. welche Bedeutung ihnen für die zukünftige Ausbildung der techn. u. Gewerbelehrerin, der Kindergärtnerin u. Jugendleiterin, der Wohlfahrts- u. Haushaltpflegerin, der Volksschullehrerin u. der Lehrerin für das künstler. Lehramt an höheren Schulen praktisch zukommen wird, steht zur Zeit noch aus.

Schrifttum: F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts (2 Bde., [3]1919/21); F. X. Thalhofer, Unterricht u. Bildung im Mittelalter (1928); Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte u. Vorbereitung u. ihre Verhandlungen. Amtl. Bericht (1921); Denkschrift des Reichsministeriums des Innern über die Umgestaltung des h. Sch.s (1923); Denkschrift des *preuß*. Min. für W., K. u. V. über die Neuordnung des preuß. h. Sch.s (1924); Denkschrift des Min. für Volksb.: Zur Neuordnung des h. Sch.s in *Sachsen* (1926); F. Behrend, Die Zukunft des deutschen h. Sch.s (1924); W. Hellpach, Die Wesensgestalt der deutschen Schule ([2]1926); O. Conrad, Die Neuordnung des h. Sch.s in *Preußen* (1926); O. Boelitz, Der Aufbau des preuß. Bildungswesens nach der Staatsumwälzung ([2]1925); — Der Charakter der höh. Schule (1926); C. H. Becker, Kulturpolit. Aufgaben des Reiches (1919); — Die Päd. Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens ([4 u. 5]1926); Wesen u. Wege der Schulreform, hrsg. von Ad. Grimme (1930); P. Hoffmann, Die gegenwärtige Krise in der Schulreform (1927); Das Berliner Schulwesen, hrsg. von J. Nydahl (1928); G. Bäumer, Schulaufbau, Berufsauslese, Berechtigungswesen (1930); P. Moßer u. Th. Reitterer, Die Mittelschulen in Österreich (I 1929, II steht in Aussicht); W. Kühn, Schulrecht in *Preußen* (1926); Das deutsche Schulwesen, Jahrbuch 1927, hrsg. vom Zentralinstitut für E. u. U. (1928); ebenso Jahrbuch 1928/29 (1930); Jahresberichte der höh. Lehranstalten in Preußen, bearb. von der Staatl. Auskunftstelle für Schulwesen (Schuljahr 1921/22, 1922/23, 1927/28); J. Mayer, Das höh. Unterrichtswesen in *Bayern* (1928); W. Oberle, Philologen-Taschenbuch (1928); H. Fischl, Sieben Jahre Schulreform in *Österreich* (1926); Handbuch der privaten kath. Schulen u. Internate Deutschlands, bearb. von M. Lichius (1929); Weidm. Taschenausgaben von Verfügungen der Preuß. Unterrichtsverwaltung, hrsg. von H. Güldner u. W. Landé (1922 ff.); W. Landé, Die Schule in der Reichsverfassung (1929).

A. u. B.: *P. Pendzig*. C. u. D.: *M. Kintzinger*.

Hönigswald, Richard.

Geb. am 18. VII. 1875 zu Ungarisch-Altenburg, studierte Medizin, Staatsexamen *Dr. med.* Wien 1902, *Dr. phil.* Halle a. S. 1904 bei *A. Riehl*; zwischen 1902 u. 1905 wiederholter Studienaufenthalt in Graz bei *A. v. Meinong*, 1904 *Priv.-Doz.* in Breslau, 1919 *o. ö. Prof.* u. *Direktor* der psycholog. Abteilung des philosoph. Seminars an der Universität Breslau, seit 1930 in München. Während des medizin. Studiums wurde H. philosophisch durch *F. Jodl* u. *L. Müller* in Wien, dann stark durch den Mediziner *O. Rosenbach* (Breslau, später Berlin) angeregt.

Die Gegenstandstheorie *Meinongs*, der zu dem Aristoteliker *F. Brentano* Beziehungen besitzt, bot für H. den Anlaß, das Problem des Gegenstands unter dem Einfluß von *Riehls* log. Realismus zur Theorie der *Relationen* auszugestalten. Er arbeitete insbes. die Beziehungen des Gegenstandsbegriffs zum Psychischen heraus. Der Begriff des Psychischen als Korrelat des Objekts u. die Beziehungen zwischen zeitloser Gültigkeit, zeitl. Akt u. den Prinzipien der Methode haben durch H. wesentl. Klärung erfahren. Alles Psychische ist ein Erleben von Relationen, von deren objektivem Sinn auch in der Psychologie nicht abgesehen werden kann. Daher ist Psychologie philosoph. Wissenschaft. Das gleiche Verhältnis trifft auch für die Pädagogik zu. Auch hier sind es letzte einheitl. Bedingungen aller Aufgaben, aus denen sich die normativen Gesetze herleiten, nach denen im Medium des Psychischen objektiv Gültiges geschaffen u. überliefert werden soll. Da sie alle Aufgaben in ihrem Prinzip erfassen muß, ist Pädagogik Prinzipienwissenschaft, u. es muß ihr in einheitl. Fragestellung die Gesamtheit philosoph. Begriffe zum Problem werden. H.s «Grundlagen der Pädagogik» bieten dementsprechend den systemat. Überblick über seine philosoph. Arbeit.

H.s Hauptwerke: Studien zur Theorie päd. Grundbegriffe (1913); Die Skepsis in Philosophie u. Wissenschaft (1914); Die Philosophie des Altertums (1917, [2]1924); Über die Grundlagen der Pädagogik (1918, [2]1927); Grundlagen der Denkpsychologie (1921, [2]1925); Die Philosophie von der Renaissance bis Kant (1923); Hobbes u. die Staatsphilosophie (1924); Vom Problem des Rhythmus (1926); Leibniz (1928).

Schrifttum: A. Petzelt, Vom Problem des Verstehens. Eine grundsätzl. Erörterung über H.s Begriff der Psychologie, in: Jahrbuch der Charakterologie, Bd. IV (1927).

O. Opahle.

Hort u. Hortnerin.

[H. = Hort, HS. = Hortnerinnenseminar.]

I. Hort bezeichnet eine Tagesstätte, die schulaltrigen Kindern außerhalb der Schule Pflege u. Erziehung bietet. Grundsätzlich sollen

in den H. nur solche Kinder aufgenommen werden, deren Eltern nicht in der Lage sind, ihren Kindern das notwendige Heim für die schulfreie Zeit zu gewähren. Dazu kommen auch Kinder, die wegen ungünstigen häusl. Milieus mehr oder weniger gefährdet sind. Die Auswahl der Kinder ist in Verbindung mit den Organen der Familien- u. Kinderfürsorge zu treffen, damit die Einrichtung nicht dazu führt, den Eltern die Sorge für die Kinder ohne zwingende Not abzunehmen. — Wir unterscheiden *Kinder-H.e*, die den Kindern das Heim während des ganzen Tages einschließlich Frühstück, Mittagessen u. Vesperbrot ersetzen, andere, in denen die Kinder sich nur am Nachmittag nach der Schule aufhalten. H.e, die die volle Pflege bis zum Abend durchführen, sind meist verbunden mit Einrichtungen für Kleinkinder, die in Unterscheidung zum H. einerseits u. zum Volkskindergarten anderseits *Tagesheime* genannt werden.

Vom Kinder-H. sind unterschieden die neuen Formen der Arbeit am schulaltrigen Kind, wie die Einrichtung der freien *Kinderstube* oder der *Kindergruppenarbeit*. Erstere sucht das elterl. Heim zu ersetzen, die päd. Ziele einer festen Erziehungsgemeinschaft zu erreichen u. ist daher auch auf den täglich regelmäßigen Besuch der hortbedürftigen Kinder bedacht. Letztere dient ausschließlich der Pflege der Freizeit für das Kind, dessen Elternhaus zwar immer offen steht, aber nicht immer genügend Raum u. Anregung hierfür gibt.

Einrichtung, Lebensform u. Erziehungsweise im H. sind dem Leben in der Familie möglichst anzupassen. Dem Kind soll durch den H. die zum Ausgleich seiner körperl. u. seelischen Kräfte notwendige Wechselwirkung zwischen Schule u. Heim in vollem Umfang zum Erlebnis werden. Daher ist nach Erledigung der Schularbeiten dem Spiel u. der freien Beschäftigung des Kindes breitester Raum gegeben. Anregungen dazu bieten mannigfaltige Mittel zur Unterhaltung, Pflege der Phantasie u. der Freude, entsprechend den verschiedenen Altersstufen der Knaben u. Mädchen. Die Tätigkeit der Erzieherin beschränkt sich dabei im wesentlichen auf Anregungen; Führung erfolgt nur insoweit, als das Wohl der Gemeinschaft die Rücksicht u. Unterordnung des einzelnen Kindes erfordert oder als Schädigendes vom Kind abzuhalten ist. Das Kind soll sich wie in der Familie verantwortlich fühlen für die Interessen der H.-gemeinschaft u. des H.heims; es wird daher zur Sorge u. Mitarbeit an allen häusl. Verrichtungen u. an der Gestaltung der Räume herangezogen. Blumen- u. Tierpflege dienen der Entwicklung der feineren Gemütskräfte, die im H. bes. zu beachten ist. Die H.gemeinschaft gibt besondere Gelegenheit zur sozialen Erziehung der Kinder.

Der heutige Kinder-H. zeigt eine starke Wandlung gegenüber den Einrichtungen, die die ersten Anfänge dieser Art von Kinderfürsorge bilden: den Arbeits-, Industrie-, Erwerbs- u. Beschäftigungsanstalten zur Anleitung u. Pflege einer geregelten Beschäftigung des Schulkindes, wie sie schon in der 2. Hälfte des 18. Jahrh.s eingerichtet wurden, in Böhmen durch *Kindermann* u. ungefähr um dieselbe Zeit in Göttingen durch *Wagemann*. Diese Einrichtungen sind herausgewachsen aus den Bestrebungen der Philanthropisten, körperl. Ausbildung u. handwerksmäßige Betätigung zu fördern. Eine entscheidende Wendung brachte *Schmid-Schwarzenberg* (1819—1883), der 1872 mit 12 Knaben in Erlangen den 1. H. eröffnete. Angeregt durch einen Aufenthalt in Kopenhagen, wohl aber unabhängig von Schmid-Schwarzenberg, hat *H. Schrader-Breymann* 1878 die «Arbeitsschule» im Pestalozzi-Fröbel-Haus (P. F. H.) eingerichtet. 1848 zählte man in Deutschland 19 Städte, die H.e eingerichtet hatten, 1904 91; die Zusammenstellung der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge (Berlin) ergab 1912 256 Orte; in ihnen werden 84000 Kinder betreut. 1928/29 bestehen 1024 konfessionelle H.e: 336 kath. u. 688 evang. Einrichtungen. Für die Entwicklung des H.wesens ist von besonderer Bedeutung der Charlottenburger H.-verein Jugendheim, gegr. 1892 durch Frau *H. Heyl* für die Arbeiterkinder ihrer Fabrik. — *Hauptträger* der Kinder-H.e waren von Anfang an freie Vereine, neuerdings auch Kommunen. 1912 haben sich die deutschen Kinder-H.e u. bestehende Kinderhortvereine zum *Verband deutscher Kinder-H.e* zusammengeschlossen. Zwischen 1921 u. 1924 hat der Verband allmählich seine Ziele über die gesamte Schulkinderpflege ausgedehnt u. hat seinen Namen 1924 endgültig in *Deutscher Verband für Schulkinderpflege* abgeändert (Charlottenburg, Jugendheim, Goethestr. 22). Zur selben Zeit schlossen sich die kath. Kinder-H.e zu einem besondern *Verband kath. Kinder-H.e*, Bonn, zusammen. Heute werden die Interessen der kath. Kinder-H.e vertreten durch den 1920 gegr. *Zentralverband kath. Kinder-H.e u. Kleinkinderanstalten Deutschlands*, E. V., Köln, die der evang. H.e durch den *Reichsverband für evang. Kinderpflege*, Berlin.

II. Hortnerin als Begriff ist heute im amtl. Sprachgebrauch festgelegt für die in einem HS. oder einem vereinigten Lehrgang für Kindergärtnerinnen (s. d.) u. Hortnerinnen (= sozialpäd. Lehrg.) staatlich geprüfte Heimerzieherin schulaltriger Kinder. Auf Grund ihrer staatl. Prüfung ist die Hortnerin berechtigt, kleine H.e bis zu 40 Kindern selbständig zu leiten u. in größeren als erste Gehilfin der Jugendleiterin (s. d.) zu arbeiten.

Die *H.leiterin* sollte bei größeren H.en immer eine Jugendleiterin sein; unter *H.helferin* werden meist freiwillige, nicht ausgebildete Helferinnen verstanden.

Bereits der Charlottenburger Verein Jugendheim spricht in seinem Vereinsbericht von 1898—1899 von einer «planmäßigen Anleitung» der für den H. in Aussicht genommenen Helferinnen. Das Bedürfnis nach einer tieferen päd. u. sozialen Ausbildung wurde immer mehr empfunden. Von den bestehenden sozial-päd. Ausbildungsmöglichkeiten kamen erfahrungsgemäß damals für die Aufgabe

im H. die Schulung auf dem Kindergärtnerinnenseminar u. in der sozialen Frauenschule am meisten in Betracht. Die erstere gab jedoch keinesfalls genügend psycholog. Einstellung auf das ältere Kind u. bot damals zu wenig Einblick in die soziale Lage der meist sehr fürsorgebedürftigen H.kinder. Die letztere ließ bei der Vielseitigkeit ihrer Aufgaben die tiefere prakt. Pädagogik des Umgangs mit dem Kind u. die notwendige hauswirtschaftl. u. techn. Ausbildung vermissen. So eröffnete *A. v. Gierke* im Herbst 1910 «Kurse zur berufsmäßigen Ausbildung von H.leiterinnen u. Schulpflegerinnen». Wegen der organ. Beziehung der Ausbildung der H.leiterin zu der Ausbildung der Kindergärtnerin u. Jugendleiterin wurde erstere dem äußern System der Kindergärtnerinnenausbildung angepaßt. Damit entstand das 1½jährig. HS., das seinen Aufbau ebenfalls wie das Kindergärtnerinnenseminar in der Jugendleiterinnenausbildung fand. 1915 wurde die H.nerinnenausbildung behördlich anerkannt. Sie wurde der Kindergärtnerinnenausbildung gleichgestellt. Eigene Bestimmungen wurden nicht erlassen, sondern dem Unterricht der Lehrplan des Kindergärtnerinnenseminars zugrunde gelegt. (Erlaß des Preuß. Min. für W., K. u. V. vom 12. III. 1915.) Als besonderes Fach wurde H.lehre der Kindergartenlehre hinzugefügt. Außerdem sollten sich die Schülerinnen auch im H. praktisch betätigen. Die HS.e haben sich überall nur als Zweig der Kindergärtnerinnenseminare entwickelt.

Zum Unterschied gegenüber der Kindergärtnerin wurde von der Hortnerin persönl. Eignung für den Umgang u. das erziehl. Erfassen des älteren Kindes, auch der Knaben im Alter von 12—14 Jahren, gefordert. Für die *Prüfungen* waren die Bestimmungen der Prüfungsordnung für die Abschlußprüfung an den an Frauenschulen angegliederten Kursen zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen vom 16. VIII. 1911 anzuwenden. Seit 1928 bis Frühjahr 1931 können Kindergärtnerinnen- bzw. HS.e 4monatl. verkürzte Lehrgänge mit staatl. Abschlußprüfung für bereits in längerer Praxis bewährte Hortnerinnen einrichten.

Die enge Verbindung mit der Kindergärtnerinnenausbildung entspricht der innern Beziehung zwischen Aufgaben der Kindergärtnerin u. denen der Hortnerin: erziehl. Führung im besondern Sinne von Leben pflegen. Zur Vertiefung des psycholog. Verständnisses für spätere Entwicklungsstufen u. ihrer Bedürfnisse sind für die lebenpflegende u. heimschaffende Erziehungsarbeit der Hortnerin Kenntnisse u. Erfahrungen über die frühe Kindheit erforderlich. Durch die Verbindung der Ausbildung von Kindergärtnerinnen u. Hortnerinnen im vereinigten Lehrgang (Erl. vom 26. I. 1928) hat die gesonderte Ausbildung der Hortnerin an Bedeutung verloren. Sie wurde ganz aufgelöst durch den Erl. vom 23. III. 1929: «Die Neueinrichtung von HS.en oder -lehrgängen ist künftig nur noch in der Form von vereinigten 2jähr. sozialpäd. Seminaren u. Lehrgängen zulässig.»

Zur Vertretung ihrer Berufsinteressen sind die H.-nerinnen mit den Kindergärtnerinnen u. Jugendleiterinnen in der gemeinsamen Berufsorganisation zusammengeschlossen (s. Art. Kindergärtnerin).

Schrifttum: E. v. Harnack, Fürsorge für schulpflichtige Kinder in Kinder-H.en (1918); M. Boeder, Die Kindergärtnerin, Hortnerin u. Jugendleiterin (1921); A. v. Gierke, 25 Jahre Jugendheim (²1924); Jugendwohlfahrt u. Lehrerschaft, hrsg. vom Deutschen Archiv für Jugendwohlfahrt (1926); E. Corte, Tagesstätten für Schulkinder, in: Enzyklopäd. Handb. des Kinderschutzes u. der Jugendfürsorge, hrsg. von L. Clostermann (1930); «Kinderheim», Ztschr. für Kindererziehung u. H.wesen (seit 1918); «Monatsschrift für Kinderhortwesen» (seit 1915, von Jhrg. 8 an: Monatsschrift für Schulkinderpflege); «Werkblatt für kath. Kinderarbeit», hrsg. von der Kath. Reichsarbeitsgemeinschaft «Kinderwohl», Jhrg. 1 (1930); Kosten der Einrichtung eines H.es mit spezialisiertem Kostenanschlag. Mappe 64 des Archivs für Jugendwohlfahrt (1930); E. Lyon, Die Einrichtung von Sonder-H.en für gefährdete psychopath. u. minderbegabte Kinder, in: «Kindergarten», 66. Jhrg., H. 3 (1925); M. L. Weniger, Sondergruppen im H. für schwererziehbare Kinder, ebd.; M. Kiene, Neue Formen der Arbeit am Kind, in: «Jugendwohl», 19. Jhrg., H. 1 (1930); Kinderwohl, Grundsätzliches zur Frage der kath. Kinderarbeit, hrsg. von der Arbeitsstelle der kath. Reichsarbeitsgemeinschaft «Kinderwohl» (²1930). S. auch Schrifttum zu Art. Kindergarten (Kindertagesheime). *M. Kiene.*

Hospitieren.

H. (lat. hospes = Gast, u. hospitari = Gast sein) heißt: als «Gast» dem Unterricht zeitweilig beiwohnen, ohne dabei die Rechte bzw. die Pflichten zu teilen, die Lehrer oder Schüler haben.

I. Der Schüler: Das H. ist an den *Universitäten* für Gasthörer eine ständige Einrichtung. Ebenso werden bei den wissenschaftl. *Seminarübungen* Hospitanten als bloße Zuhörer, die sich nicht aktiv betätigen, zugelassen. Auch an den *höheren Schulen* spielt das H. einzelner Schüler in den letzten Jahren eine immer größere Rolle. So kommt es, bes. seit der Verreichlichung von Post u. Eisenbahn, nicht selten vor, daß Eltern in Landesteile oder Städte versetzt werden, wo der höhere Schultypus, den ihre Kinder bisher besuchten, nicht vorhanden ist. Solchen Schülern ist ein H. in der ihrer Altersstufe entsprechenden Klasse in all den Fächern zu ermöglichen, in denen sie die nötigen Voraussetzungen mitbringen. Auch wird den Volksschullehrern, die die Ergänzungsprüfungen für das Abitur an einer höheren Lehranstalt ablegen wollen, Gelegenheit zum H. in den in Frage kommenden Fächern an den obersten Klassen der betr. Anstalt gegeben.

II. Künftiger Lehrer: Das H. spielt bei der prakt. Ausbildung des angehenden Lehrers die größte Rolle. Doch müssen bei der Ausbildung der *Studienreferendare* schon im 1. Probejahr mit dem H. eigene Lehrversuche verbun-

den werden; denn nur durch die prakt. Anwendung wird das Gehörte von dem Hospitanten nutzbringend verwertet (vgl. den Art. Lehrprobe). Auch bei der neuen *Volksschullehrerbildung* wird das H. eine größere Rolle spielen als früher. Neben dem regelmäßigen H. in der Übungsschule (s. d.) oder bei dem Lehrer, in dessen Klasse der Studierende gerade unterrichtet, müssen die künftigen Lehrer, die im Gegensatz zu bisher nicht durch die Volksschule hindurchgegangen sind, durch längeren Aufenthalt den Unterrichtsbetrieb der verschiedensten Schulgattungen kennen gelernt haben.

III. Der Vorgesetzte: An den *höheren Schulen* soll der Direktor in den einzelnen Klassen hospitieren, um sich über den Kenntnisstand der Klassen auf dem laufenden zu halten u. Einblick in die Arbeitsweise des Lehrers zu bekommen. An den *Volksschulen* ist dieses Recht dem Schulrat übertragen, der z. B. in *Württemberg* abwechslungsweise im 1. Jahre eine ausführl. Prüfung abhält u. im 2. Jahr zu einer unangemeldeten Inspektion kommt. Nur bei den unständigen Lehrkräften hat der Schulvorstand die Pflicht, durch regelmäßige Schulbesuche die Unterrichtsarbeit zu überwachen. In *Preußen,* wie in den meisten deutschen Ländern, hat neben dem Schulrat, der mindestens alle 3 Jahre über die Tätigkeit des einzelnen Lehrers in der Schule an die Regierung zu berichten hat, auch der Rektor das Recht u. die Pflicht, Schulbesuche bei sämtl. Lehrkräften zu machen, da er den Behörden u. den Eltern gegenüber als verantwortl. Schulleiter dastehen soll. Wenn er z. B. alljährlich Vorschläge über die Zuweisung der Klassen an die einzelnen Lehrkräfte machen soll, so muß er über ihre prakt. Schultätigkeit unterrichtet sein.

Gerade heute, wo auf päd.-method. Gebiet eine die Schule oft schädigende Anarchie eingetreten ist, sollte der Schulvorstand dafür sorgen, daß Freiheit nicht zur Willkür wird. Selbstverständlich soll jeder Schulbesuch des Vorgesetzten in wohlwollender, kollegialer, taktvoller Weise vorgenommen werden; jegliches Inspizieren u. Bloßstellen vor den Schülern ist zu vermeiden.

IV. Das gegenseitige Hospitieren der Lehrer ist zweifellos für den einheitl. Unterrichtsbetrieb einer Schule von großer Bedeutung. Gerade wegen der neuen Lehrpläne, die dem Lehrer vollste Freiheit in der method. Behandlung u. in der Auswahl der Unterrichtsstoffe lassen, ist die gegenseitige Fühlungnahme der Lehrkräfte eine Selbstverständlichkeit. Dies gilt in erster Linie für die höheren Schulen mit dem Fachlehrersystem; aber auch der Klassenlehrer der Volksschule muß den Unterrichtsbetrieb der andern Lehrer kennen, von denen er die Schüler übernimmt, oder an die er sie weitergibt. In geradezu idealer Weise ist diese Frage an den *württemberg.* Volksschulen geregelt, wo in den sog. «gemeinsamen Unterrichtsstunden» ein Lehrer vor versammeltem Lehrerrat eine Unterrichtsstunde in seiner Klasse hält, an die sich eine Besprechung anschließt. In *Preußen* wird amtlich gewünscht, daß die Lehrkräfte Unterrichtsbesuche bei den Kollegen machen; ja sie dürfen sogar mit ihren Schülern dem Unterricht anderer Klassen beiwohnen, damit Lehrer u. Schüler durch die Arbeitsweise angeregt werden.

V. Das Hospitieren von Ausländern in deutschen Schulen ist nur nach erfolgter Genehmigung des zuständigen Ministeriums gestattet.

VI. Das Hospitieren der Eltern: Früher hatten die Eltern der Schüler in den meisten deutschen Ländern zu den alljährlich stattfindenden Schulprüfungen Zutritt, u. sie benutzten diese Gelegenheit gerne, um Einblick in die Arbeit des Lehrers zu erhalten. Heute steht dieses Recht z. B. in *Württemberg* nur den Mitgliedern der Ortsschulbehörde, «Ortsschulrat» genannt, zu. Damit die Eltern der Schule größeres Interesse entgegenbringen, sind an vielen Schulen die amtlich gewünschten «Elternabende» eingerichtet, auf denen Schul- u. Erziehungsfragen erörtert werden. Viel wichtiger wäre es, wenn die Eltern an bestimmten Nachmittagen dem Unterricht des Lehrers anwohnen dürften, damit sie Einblick in die durch die neuen Lehrpläne geforderte Arbeitsschulmethode erhalten u. dabei lernen, wie sie die Arbeit des Lehrers durch richtige Überwachung der Hausaufgaben am besten unterstützen können. Tüchtige Schulmänner haben auf eigene Verantwortung hin diesen selbstverständl. Weg beschritten u. laden die Eltern von Zeit zu Zeit zum H. ein. In einem freien Volksstaate, wie ihn die deutsche Republik darstellt, ist die Schule eine öffentl. Unterrichtsanstalt. Jeder Staatsbürger (mindestens jeder Erziehungsberechtigte der die Klasse besuchenden Kinder) sollte an allen Schulgattungen nach erfolgter, rechtzeitiger Anmeldung bei dem betr. Lehrer Unterrichtsbesuche machen dürfen. Eine solche weitgehende Freiheit des H.s herrscht z. B. in der Schweiz. Trotzdem empfinden die Lehrkräfte dort das vielleicht zu weitgehende Recht als keine Störung des Unterrichts, da nur bei zwingenden Gründen davon Gebrauch gemacht wird. *F. Kurfeß.*

Hultschiner Ländchen
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

In dem von der Tschechoslowakei am 4. II. 1920 in Besitz genommenen H. L. im südl. Teil des oberschles. Kreises Ratibor, das auf Grund des Art. 83 des Friedensvertrages ohne jede Volksabstimmung u. trotz des Widerspruchs der gesamten Bevölkerung abgetreten werden mußte, befand sich das deutsche Schulwesen auf einer ganz besondern Höhe. Es waren vor-

handen 36 Volksschulen u. 154 Lehrer, die zum größten Teil einheimisch u. auch der mährischen Sprache mächtig waren. Ferner waren vorhanden gewerbl. Fortbildungsschulen mit Fachunterricht in Hultschin u. Petershofen, 5 Haushaltungsschulen für schulpflichtige u. schulentlassene Mädchen, 3 Handfertigkeitsschulen u. 4 Kleinkinderschulen. Nach der Abtrennung stellte sich die tschechoslowak. Regierung einfach auf den Standpunkt, daß die Bevölkerung slawischen Blutes sei u. daher tschechisiert werden müßte. Die deutschen Lehrer wurden entlassen. An allen Schulen, mit Ausnahme der beiden deutschen Schulen in Zauditz u. Thröm, wurden landfremde tschech. Lehrer angestellt, die mit Hilfe der Gendarmen den tschech. Unterricht gewaltsam durchführten, ohne auf die Wünsche der Bevölkerung die geringste Rücksicht zu nehmen. In allen Orten fanden Protestversammlungen statt. Deputationen überreichten Eingaben mit mehr als 30 000 Unterschriften der Bezirkshauptmannschaft in Hultschin u. der Landesregierung in Troppau u. baten um Entfernung der tschech. Lehrer u. um die Beibehaltung der deutschen Schulen. Die tschechoslowak. Regierung ließ die Eingaben unbeachtet, beschlagnahmte in einzelnen Orten die gesammelten Unterschriften u. leitete gegen die Sammler auf Grund einer «Kaiserl. Verordnung» aus dem Jahre 1853 das Strafverfahren ein. Die Bevölkerung gab sich mit der umstürzenden Neuerung nicht zufrieden u. trat spontan in den Schulstreik ein, den jedoch die Bezirkshauptmannschaft mit drakon. Maßnahmen bekämpfte. Durch Verordnung vom 4. V. 1920 wurden die Vorschriften des Reichsvolksschulgesetzes über die Errichtung von Privatschulen für das H. L. außer Kraft gesetzt. Auch Minderheitsschulen wurden nicht anerkannt. Den Troppauer deutschen Schulen, wohin nunmehr die Hultschiner ihre Kinder schickten, wurden bei der Aufnahme die größten Schwierigkeiten bereitet.

In der Öffentlichkeit des In- u. Auslandes erregte berechtigtes Aufsehen der an den Präsidenten Masaryk gerichtete offene Brief des Bezirksobmanns der Christlich-sozialen Partei, *J. Slany*, vom 14. VI. 1928, der darin an Hand von Tatsachen nachwies, daß die Frage des Rechts der Deutschen auf deutsche Schulen, auf Errichtung von Privatlehranstalten, auf uneingeschränkte freie Wahl der Schul- u. Unterrichtssprache im Rahmen der bestehenden Gesetze sowie auf gleiche Behandlung in kultureller Beziehung mit den übrigen Staatsbürgern unaufhaltsam zu klarer Entscheidung dränge. Am 24. VI. 1928 überreichte der Senator *F. Scholz* dem Präsidenten Masaryk eine Denkschrift, in der gleichfalls die Forderungen der deutschen Hultschiner auf Errichtung deutscher Volksschulen eingehend begründet wurden. Es ist überaus bedeutungsvoll, daß die Behinderung der Aufnahme von Hultschiner Kindern in den Troppauer Schulen, die Unterdrückung des deutschen Privatunterrichts, die Bestrafung der Eltern, die ihren Kindern deutschen Privatunterricht erteilen ließen, durch die Erkenntnisse des Obersten Verwaltungsgerichts vom 18. I. 1923, 19. XII. 1925, 20. IV. 1927, 27. X. 1927 u. 31. I. 1928 als ungesetzlich bezeichnet wurden. Obwohl bei der Volkszählung (1923) sich der größte Teil der Bevölkerung zur deutschen Nationalität bekannte, wurde von den Zählkommissaren auf Grund sog. «objektiver Merkmale» bestimmt, daß 82,96 % der Bevölkerung tschechoslowakisch-mährisch u. nur 16,28 % deutsch seien. Bei den Parlamentswahlen 1925 entfielen aber auf die deutschen Parteien 62 %, auf tschech. Parteien 33 %, auf die Kommunisten 5 % der Stimmen. Obwohl die Volkszählung 1921 nur 7707 Deutsche aufgewiesen hatte auf Grund der tschech. Feststellung, haben sich bei den Wahlen 1925 14990 Wähler durch ihre Stimmabgabe zum Deutschtum bekannt. Die Wahlen in die Landesvertretungen im November 1928 ergaben für die deutschen Parteien 61 %, für die tschech. Parteien 38 %, für die Kommunisten 1 %.

Daraus geht deutlich hervor, daß die Hultschiner ein Recht auf deutsche Schulen haben. Zur Zeit besuchen 405 Kinder die deutschen Schulen in Troppau. 30 deutsche Privatlehrer unterrichten 357 Kinder. Ständig protestieren die Hultschiner gegen die tschech. Rücknationalisierung u. geben ein glänzendes Beispiel opferfreudigen Bekennermutes u. sieghaften nationalen Willens zur deutschen Kultureinstellung.

Schrifttum: R. Weigel, Die Hultschiner u. ihr Kampf um die deutsche Schule, in: Deutsche Arbeit, H. 6, S. 178 ff. (1926); F. Stolberg, Das H. L. u. seine Schulverhältnisse, in: Nation u. Staat, Jhrg. 2, H. 9, S. 607 f. (1929); Hultschiner Zeitung: Die Forderungen der deutschen Hultschiner auf Errichtung deutscher Volksschulen. Eine Denkschrift von F. Scholz (Nr. 63 vom 1. VIII. 1928); Die deutsche Schulnot, ebd. (Nr. 35 vom 1. V. 1929).

R. Weigel.

Hygiene.

[H. = Hygiene, h. = hygienisch.]

I. Hygiene ist die Lehre vom Schutz u. von der Förderung der Gesundheit des einzelnen u. der Allgemeinheit u. die prakt. Anwendung dieser Lehre.

Gegenstand der H. sind einmal die allgem. natürl. Lebensverhältnisse, denen alle Menschen in gleicher Weise unterworfen sind, Boden, Luft u. Licht, Ernährung u. Wasserversorgung, Wohnung, Abfallbeseitigung, Kleidung u. Körperpflege, ansteckende Krankheiten: *Physische H.* Zum andern die besondern Lebensverhältnisse einzelner Bevölkerungsgruppen, sei es, daß Lebensalter oder soziale Lage besondere h. Maßnahmen bedingen: *Soziale H.* Man hat gesehen, daß die einzelnen Altersgruppen in mehr oder weniger charakterist. Weise gesundheitlich gefährdet sind, daß manche Berufe u. Arbeiten gewisse Gesundheitsschädigungen nach sich ziehen können, daß viele für die Volksgesundheit bedeutungs-

volle Erkrankungen von der sozialen Lage weitgehend abhängig sind.

Diesen Gefahren sucht man durch geeignete Gegenmaßnahmen vorzubeugen, wie Maßnahmen der *Gewerbe-H., Anstalts-H., Unterrichts-* u. *Schul-H.* (s. d.), *Gesundheitsfürsorge für Säuglinge, Kleinkinder, Schulkinder* (vgl. die Art. Schularzt, Krankheit), *Jugendliche* (vgl. die Art. Gesundheitsfürsorge, Gesundheitsamt).

Die Erfolge der H. zeigen sich in dem außerordentl. Rückgang bes. der ansteckenden Krankheiten u. der Sterblichkeit. Zur weiteren Besserung sind notwendig fortgesetzte eindringliche Belehrungen über die Forderungen u. Notwendigkeiten der H. u. *Erziehung* zu gesundheitsgemäßem Leben von Jugend auf. Neben der *körperl. H.* darf die *geistige* u. *psych.* (Streben nach optimalen Bedingungen für den Ablauf psych. Funktionen zum Zwecke der Erhaltung geistiger Gesundheit) nicht vernachlässigt werden.

II. Als Unterrichtsfach. Das Charakteristische bei der Betrachtung der H. als Unterrichtsfach ist das starke Überwiegen des erzieherischen Momentes gegenüber der bloßen Wissensvermittlung. Daher sind sich sowohl die überwiegende Mehrzahl der Hygieniker wie die Reichsschulkonferenz (1920) darüber einig, daß der h. Schulunterricht keineswegs in die Hände des Arztes, sondern in die Hände des Lehrers gehört. Nur in Ausnahmefällen ist der Arzt vortragsweise heranzuziehen. — Weit mehr als auf eine bestimmte Unterrichtsstunde über H. ist auf die Verflechtung des gesamten Unterrichts mit der h. Belehrung Wert zu legen. In allen Unterrichtsfächern, die dazu Gelegenheit bieten, sollen h. Fragen als Beispiel benutzt werden.

Schließlich sind noch bestimmte Stunden zu nennen, in denen die H. insbes. auch in Form der Körperpflege ein Selbstziel des Unterrichts bilden sollte. Die Menschenkunde sollte ihren eigentl. Sinn darin sehen, den Körper als Kunstwerk darzustellen u. das Verantwortungsgefühl dafür im Geiste der Bewahrung u. Ertüchtigung rege zu machen. — Einer ganz besondern Pflege bedarf das h. Demonstrationsmaterial.

Ergänzt werden muß der h. Schulunterricht durch Elternabende (s. d.), in denen — u. hier am besten durch den Schularzt – die Eltern über Körperpflege, Ernährung u. Erholung ihrer Kinder u. über ihre sexuelle Erziehung belehrt werden (vgl. auch Art. Gesundheitslehre).

Schrifttum: C. Flügge, Grundriß der H. ([10]1927, neu bearb. von B. Heymann); Handbuch der sozialen H. u. Gesundheitsfürsorge, hrsg. von A. Gottstein, A. Schloßmann u. L. Teleky (6 Bde., 1925/27); A. Grotjahn, Soziale Pathologie ([3]1923). Vom *Reichsausschuß für h. Volksbelehrung* ist ein Verzeichnis empfehlenswerter schul- u. volksh. Literatur hrsg. worden (zum Gebrauch für Schul- u. Lehrerbüchereien geeignet); H. Hetzer, Seelische H. Lebenstüchtige Kinder (1930).

I. *F. Vonessen.* II. *W. Seiffert.*

Hypnose.

Ursprünglich für eine magnet. Erscheinung gehalten u. von *A. Meßmer* († 1815) als «tierischer Magnetismus» in die Heilkunde eingeführt, wurde die seelische Wirkungsweise der H. durch Suggestion (Eingebung) von *A. A. Liébeault* erkannt u. durch *H. Bernheim, A. Forel, O. Vogt* u. a. erforscht. Im Weltkrieg wurde sie von namhaften Ärzten mit großem Erfolg zur Behandlung der sog. Kriegsneurosen verwandt. Ihre geheimnisvoll erscheinende Wirkungsweise läßt sie in Zeiten des Übergangs u. der allg. Begriffsverwirrung wie in der Nachkriegszeit gern zur Mode werden.

I. Begriff u. Wesen: Durch die hypnot. Suggestion werden geeignete Menschen — die tierische H. wird besser nur *Katalepsie* (Bewegungsstarre) genannt — in einen schlafähnl. Zustand versetzt, in welchem sie in Abhängigkeit zum Hypnotiseur gelangen (Rapport), u. in dem dessen Eingebungen wirksam werden (Steigerung der Suggestibilität). Alle psychisch beeinflußbaren körperl. u. seelischen Erscheinungen (Gefühl, Bewegung, Sprache, Organfunktion, Bewußtsein, Gedächtnis, Wahrnehmung u. a.) können durch H. hervorgerufen, verändert oder beseitigt werden. Suggerierte Handlungen werden ausgeführt (Befehlsautomatie). Das Wesen der *Suggestion* liegt in einer seelischen Beeinflussung durch andere (Fremdsuggestion) derart, daß die ansuggerierte Vorstellung so in den geistigen Besitz des andern übergeht, daß sie zwingend für eine eigene reale Vorstellung gehalten wird, der gegenüber weder Opposition noch Kritik geübt werden kann. Durch die Art der Fragestellung kann auch eine bestimmte Antwort eingegeben werden (Suggestivfragen). Als Tiefengrade der H. unterscheidet man die *Somnolenz* (Schläfrigkeit), die *Hypotaxie* mit Katalepsie (Schlaf mit Bewegungsstarre) u. den *Somnambulzustand* mit Amnesie (tiefsten Schlafzustand mit Erinnerungslosigkeit). Der Grad der Suggestibilität (Beeinflußbarkeit) ist konstitutionell verschieden, aber veränderlich. In den Zustand der Somnolenz kann fast jeder Mensch versetzt werden. Ganz oder nahezu fehlt die Hypnotisierbarkeit bei kleinen Kindern, Greisen u. allen Geisteskranken. H. wider Willen u. Einverständnis ist im allgemeinen unmöglich. Sehr suggestible Menschen können auch von selbst in H. fallen (Auto-H. durch Autosuggestion). Die Einleitung der H. erfolgt jetzt meist durch Einreden von Müdigkeit u. Schläfrigkeit (Verbalsuggestion), früher durch Fixation eines blinkenden Gegenstandes oder Bestreichen (Passes, Meßmersche Striche). Hypnotische Erscheinungen werden durch Gegensuggestion bei der Dehypnotisierung (Erweckung) beseitigt. In der tiefen H. erteilte Aufträge können auch erst nachher im Wachzustand aus-

geführt werden (Posthypnot. Handlungen). Unsittl. u. verbrecherische Handlungen sind bei gesunden, moralisch nicht defekten Menschen nicht mit Erfolg suggerierbar. Suggestionen (s. d.), die zu bestimmtem Zeitpunkt realisiert werden sollen, nennt man Termineingebungen.

II. Anwendung: Die *Heilwirkung der H.* ist auf Erkrankungen u. Krankheitszeichen beschränkt, die seelischer Beeinflussung überhaupt zugänglich sind. Wenn auch stets durch andere Verfahren ersetzbar (Psychotherapie [s. d.], Psychoanalyse [s. Art. Psychoanalyt. Päd.]), so ist sie in einzelnen Fällen (meist in der Form der Somnolenz) der beste u. schnellste Weg zur Heilung. In vielen aber ist sie überflüssig, in manchen nicht unbedenklich. Haltlose u. sehr suggestible Personen geraten durch H. nur noch mehr in Abhängigkeit, die bis zu durchaus unerwünschter Hörigkeit führen kann. Die heilpäd. u. ebenso die forensische Bedeutung der H. ist relativ gering. Gute Resultate werden mit ihr oft bei Bettnässern u. Onanisten erzielt.

Schrifttum: A. Forel, Hypnotismus oder die Suggestion u. die Psychotherapie ([12]1923); A. Moll, Hypnotismus mit Einschluß der Psychotherapie u. der Hauptpunkte des Okkultismus ([5]1924); E. Trömmer, Hypnotismus u. Suggestion ([4]1922).

B. Legewie.

I (J)

James, William.

J. gehört zu den bedeutendsten Vertretern der amerikan. Philosophie im ausgehenden 19. u. beginnenden 20. Jahrh. Ein überaus reger u. vielseitig begabter, für alles Lebenswichtige fein empfängl. Geist, hat er in seinem langen, arbeitsreichen Leben eigentlich alle philosophisch bedeutsamen Fragen seiner Zeit studiert u. behandelt, so daß man seinen Schriften — neben 9 Hauptwerken mehrere hundert Abhandlungen! — den Entwicklungsgang der zeitgenöss. Psychologie u. Philosophie, den er selbst wesentlich beeinflußt hat, entnehmen kann. Weit über seinen amerikan. Wirkungskreis hinaus hat er anregend u. befruchtend gewirkt.

Geb. am 11. I. 1842, hat J. seine wissenschaftl. u. philosoph. Durchbildung vornehmlich in Europa empfangen. Viele u. umfangreiche Reisen brachten ihn auch später immer wieder in Verbindung mit hervorragenden Gelehrten u. Denkern der ganzen Welt. Herrschte in seiner Jugend fast unumstritten der Materialismus u. Positivismus, so erhielt J. eine entschiedene Wendung zu idealist. Geisteseinstellung unter dem Einfluß des französ. Neokritizisten *Renouvier* (1870). Daneben ist aber in seinen flüssig u. anziehend geschriebenen Werken der Einfluß auch anderer Philosophen seiner Zeit sowie überhaupt der bedeutenderen neuzeitl. Denker zu spüren, auch wenn er sie, wie z. B. Kant, ausdrücklich ablehnt. Von 1876—1907 wirkte er als Professor (zunächst der Psychologie, dann der Philosophie) an der Harvard-Universität in Cambridge. Am 28. VIII. 1910 starb er, bis zum Schluß rege geistig interessiert, in Chorocua (New Hampshire).

Gleich andern Denkern seiner Zeit (Fechner, Lotze, W. Wundt) geht J. von der Physiologie aus, wobei aber von vornherein das Innenleben des Menschen im Mittelpunkt seines Interesses stand. So ist es verständlich, daß der erste Abschnitt seiner Reifezeit der Psychologie, in ihrer damals geltenden Form als Psychophysik, gewidmet war. Die enge Verbindung des Psychischen mit dem Organischen u. damit eine vorwiegend biolog. Deutungsweise steht für ihn während seines ganzen Lebens fest. Seine wissenschaftl. Unbefangenheit setzt ihn aber instand, auch in rein psych. Fragen scharf zu beobachten u. tiefdringende Feststellungen zu machen. Obwohl zunächst Assoziationspsychologe, hat er darum glückl. Formulierungen geboten, die für die Überwindung einer einseitigen Assoziationspsychologie bedeutsam geworden sind. In der Folgezeit wendet er sich bes. religionspsycholog. Fragen zu, zu deren Behandlung er ein weitschichtiges Material von überallher zusammenträgt. Als Philosoph ist er entschiedener Empirist; aber bei der Gewinnung u. Verarbeitung der Erfahrung wird die Aktivität des Geistes stark betont. Erkennen ist nach ihm ein Anpassungsvorgang; «Wahrheit» das Ergebnis dieser Anpassung; das Kennzeichen der Wahrheitserfassung lediglich die prakt. *Bewährung* der Anpassung (Pragmatismus).

Biologisch fundiert ist naturgemäß auch seine Auffassung von der rechten *Erziehung*. Sie verläuft nach ihm in 3 Stufen: Zunächst ist im Kinde der in seiner Natur angelegte «Automat» (Reflexmechanismus) zur Entfaltung zu bringen. Dann kommt die «intellektuelle» Erziehung, Anregung zu geistig selbständiger Orientierung u. Betätigung (Ideenbildung); endlich folgt die Erziehung zur sittl. Persönlichkeit durch Anleitung zur Werterfassung u. Wertordnung.

J.' Schriften sind (1911) in der *Psychol. Review* XVIII aufgeführt (vgl. auch Philosophie des Auslandes, hrsg. von T. K. Oesterreich [F. Überwegs Grundriß V], [12]1928). — Von den *Schriften über J.*, über die F. Überwegs Grundriß gut orientiert, seien genannt: E. Boutroux, W. J. (1911; deutsch von B. Jordan, 1912); Th. Flournoy, La Philosophie de W. J. (1912, mit Bibliographie; deutsch: Die Philosophie von W. J., mit einem Vorwort von A. Baumgarten, übers. von H. Baumgarten, 1930). — Seine parapsycholog. Ansichten sind von E. Durandeaud gesammelt u. übers. unter dem Titel: Études et Reflexions d'un Psychiste (Paris 1924); A. Buchenau, W. J. als Philosoph u. Pädagoge, in: Die Deutsche Schule, Jhrg. 17 (1913), S. 474—480.

B. W. Switalski.

Japan
(Bildungs- u. Erziehungswesen).

I. Erziehungswissenschaft u. -arbeit: Von einer selbständigen Pädagogik u. Richtungen innerhalb einer solchen kann in J. noch kaum die Rede sein. Zwar hat es hervorragende Schulmänner u. Organisatoren des Erziehungswesens hervorgebracht, wie *Y. Fukuzawa* († 1901), *Sh. Okuma* († 1922) u. *M. Sawayanagi* († 1927); allein die Theorie hat weniger Ausbau u. Förderung gefunden. Im *prakt.* Erziehungs- u. Bildungswesen scheint sich allmählich die Forderung durchzusetzen, durch Verlängerung der Schulpflicht um 2—3 Jahre die allgem. Volksbildung zu heben. Die Unzufriedenheit über den Mißerfolg des fremdsprachl. Unterrichts in den Mittelschulen hat sodann eine Bewegung hervorgerufen, die das Heil in der möglichsten Einschränkung dieses Unterrichts sucht. Die rechte Mitte ist noch nicht gefunden. Endlich besinnen sich weite Kreise jetzt bei dem Umsichgreifen «gefährl. Gedanken» auf einmal auf die Religion u. ihre Bedeutung für das Wohl des Volkes u. Staates u. wollen sie zur Grundlage der Erziehung gemacht wissen.

II. Schulwesen: 1. Die gesetzl. Grundlage bilden die Kaiserl. Verordnung u. das Schulgesetz von 1872 mit seinen Abänderungen von 1879, 1884 u. 1886. Spätere Kaiserl. Verordnungen u. MinErl.e haben keine wesentl. Neuerungen gebracht; sie betreffen meist einzelne Schulgattungen (Verfügungen betr. Obergymnasium u. Universität vom Dez. 1918 u. die neue Prüfungsordnung für höh. Schulen vom Sept. 1927).

2. Schulbehörden. Die oberste Verwaltungsbehörde in Sachen der Erziehung, Wissenschaft, Kunst u. Religion ist das Unterrichtsministerium. Der lokalen Unterrichtsverwaltung steht der Gouverneur der Präfektur vor, der unmittelbar das niedere u. mittlere Schulwesen seiner Präfektur leitet, u. in den Gemeinden die Bürgermeister u. Gemeindevorsteher.

3. Das Verhältnis von Staat u. Kirche ist noch nicht geregelt. Zwar gewährleistet der Staat in der Verfassung allen Untertanen freie Religionsübung; er duldet das Christentum in gleicher Weise wie Shintoismus u. Buddhismus; aber irgend welche Rechte der Kirche auf die Schule erkennt er nicht an. Ja die Religion schließt er grundsätzlich von der Erziehung aus u. untersagt in den Regierungs- u. öffentl. Schulen die Erteilung jedes Rel.-U.s.

4. Die Schulaufsicht übt der Staat durch Aufsichtsbeamte u. Seminardirektoren aus.

5. Unterhaltung der öffentl. Schulen. Von den im letzten amtl. Berichte (für 1924) angegebenen 44436 Schulen (einschl. der 1934 Privatschulen) sind 110 (darunter 11 Univ.) von der Regierung errichtet u. unterhalten (Regierungsschulen); für die meisten (42392), vor allem Volks-, Fortbildungs-, Mittelschulen u. Lehrerseminare, zahlen die Gemeinden bzw. Präfekturen (öffentl. Schulen i. e. S.). Die Ausgaben für die Volksschulen betrugen 232942528 Yen, die für den öffentl. Unterricht überhaupt 462690692 Yen. Der Volksschulunterricht ist an sich unentgeltlich; arme Gemeinden dürfen aber ein mäßiges Schulgeld erheben.

6. Privatschulwesen. Privatpersonen u. -vereinigungen erlaubt der Staat unter gewissen Bedingungen, Schulen zu errichten, die er beaufsichtigt. Sie dürfen Rel.-U. in den Lehrplan aufnehmen. Durchweg verzichten aber die priv. Mittel- u. höh. Schulen auf das Recht, Rel.-U. zu erteilen, u. passen sich den staatl. Vorschriften für die betr. Schulgattungen an, um sich nicht gewisse Rechte entgehen zu lassen.

7. Schulpflichtig sind alle körperlich u. geistig normalen Kinder vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Jahr; indes leisten sie der Schulpflicht schon durch Besuch der 6 Klassen der allg. Volksschule Genüge. 1924 besuchten lt. Ann. Report über 99% aller schulpflichtigen Kinder die Schulen (99,32% Knaben, 99,15% Mädchen). Schwerlich kann hier ein regelmäßiger 6jähr. Schulbesuch gemeint sein, zumal von Kindern aus armen Familien. Von den blinden Kindern empfingen 10,16%, von den taubstummen 15,92% Unterricht.

8. Gliederung des Schulwesens (März 1924). a) *Kindergärten:* 799 (515 priv.) mit 66397 Kindern. b) Die *allgemeine Volksschule* mit den gewöhnl. Lehrfächern, nur Moral- statt Rel.-U. An den 6jähr. Lehrgang schließt sich vielerorts ein 2—3jähr. Oberbau an (höh. Volksschule). Im ganzen gab es 25462 Volksschulen (118 priv.), fast die Hälfte mit Oberkursus, mit 9137160 Schülern, d. h. 2,1 Schulen kamen auf jede Stadt- oder Landgemeinde u. 2,8 auf je 1000 schulpflichtige Kinder. c) Die *Mittelschule* (Untergymnasium) mit 5jähr. Lehrgang u. zuweilen 2jähr. Vorbereitungs- u. 1jähr. Ergänzungskursus. 1924 bestanden 468 Mittelschulen (91 priv.) mit 246739 Schülern. Unter den Lehrfächern sind altchines. Literatur u. Englisch, statt dessen an je 1 Mittelschule Deutsch u. Französ. (mit wahlfr. Engl.). d) Die *höh. Mädchenschule* mit 4—5 oder 2—3jähr. Lehrgang, je nachdem sie sich auf die allgem. oder die höh. Volksschule aufbaut, u. öfter mit 2jähr. Ergänzungskursus. Fremdsprache ist Englisch oder Französisch. 1924 gab es 685 Schulen (138 priv.) mit 239401, 1925 schon 802 mit 305464 Schülerinnen. Erst 8 Schulen (mit 571 Schülerinnen) hatten einen 2—3jähr. Oberbau, ähnlich dem Obergymnasium. e) *Handels- u. Gewerbeschulen* niederen Ranges (mit 3—5 bzw. 2—4jähr. Lehrgang): 745 mit 268875 Schülern. f) *Fortbildungsschulen:* 14975 mit 1024774 Schülern. g) Das *Obergymnasium* (Kotogakko), das sich an die Mittelschule oder ihr 4. Jahr anschließt u. in 3jähr. Lehrgang auf das Univ.-Studium vorbereitet, gliedert sich in eine geistes- u. eine naturwissenschaftl. Abt. Von den Fremdsprachen Englisch, Deutsch u. Französisch ist eine nach Wahl der Schüler verbindlich, eine 2. wahlfrei. Gegenwärtig gibt es 25 Regierungs-, 1 Präf.- u. 5 priv. Obergymnasien mit 14775 Schülern. Groß ist der Andrang bes. zu den zum Eintritt in die

Staatsuniv.en berechtigenden staatl. Obergymnasien. Da sie aber nur 1/5—1/4 der Bewerber zulassen, haben über 20 Priv.-Univ.en u. viele Fachschulen einen 2—3jähr. Vorbereitungskursus nach Art des Obergymnasiums (rund 20000 Schüler) eingerichtet. h) *Fach-* u. *höh. techn. Schulen,* d. h. Hochschulen mit wenigstens 1 Fakultät je für Handel, Industrie, Naturwissensch., Medizin, Literatur, Religion usw. u. mindestens 3jähr. Studiengang, gab es 1924 121 (75 priv.) mit 54233 Studierenden. Einige führen den Namen «Universität», z. B. die beiden Frauenuniv.en. i) Die *Universität* besteht gewöhnlich aus mehreren Fakultäten mit 3jähr. (in der medizin. Fakultät 4jähr.) Studiengang u. einer Einrichtung zur Vertiefung der wissenschaftl. Ausbildung (University Hall). Durch Vollendung des vorgeschriebenen Studienganges erwirbt der Student den Lizentiatentitel (gakushi); auf Grund 2jähr. weiterer Studien nach eigener Wahl u. einer wissenschaftl. Arbeit kann er den Doktorgrad (hakushi) erlangen. Die Kaiserl. Verordnung von 1918 ermöglicht es priv. Hochschulen, gegen Erfüllung verschiedener Bedingungen, bes. Hinterlegung eines Stiftungskapitals (für die 1. Fakultät 500000 Yen, für die folgenden je 100000), sich die Gleichberechtigung mit den staatlichen zu verschaffen. 1928 bestanden 40 Univ.en (16 mit 1 Fakultät), davon 20 in Tokio. Unter den Priv.-Univ.en sind 6 buddh., 2 protest. (Doshisha, Rikkyo), 1 kath. (Jochi). 1925: 30000 Stud. an 34 Univ.en.

9. Gemeinsame Erziehung kennt man in J. fast nur in den Volksschulen; zu den mittleren u. höh. Knabenschulen haben Mädchen keinen Zutritt. Frauen werden erst an einigen Univ.en zum Studium zugelassen.

10. Die Schulzucht läßt an höh. Schulen viel zu wünschen übrig. Häufig kommt es zu Unruhen u. Streiks unter den Schülern, u. nicht selten setzen diese ihre Forderungen, wie Entfernung mißliebiger Lehrer oder Schulleiter, durch. Der Untersuchung aller einschlägigen Fragen der Schulgesundheitspflege widmet sich das «Forschungsinstitut für körperl. Erziehung» in Yoyohata. 92,3 % der Schulen (Fortbildungsschulen nicht eingerechnet) waren mit Schulärzten versehen. Mit der Aufnahme in eine Schule ist durchweg eine körperl. Untersuchung verbunden. Schwächere Kinder bringt man in Waldschulen u. Ferienheimen unter. Sport u. Spiele im Freien, bes. Fechten, Jujitsu u. Ringen, Baseball usw., werden gefördert u. Schulausflüge veranstaltet. Zur körperl. Ertüchtigung der Schüler trägt die militär. Ausbildung bei (1925 in Mittel-, höh. Schulen u. Lehrersemin. eingeführt; 2—3 Std. wöchentl., 4—5 Tage Felddienstübung).

11. Freies Bildungswesen. Von öffentl. u. priv. Seite werden häufig volkstüml. Unterrichtskurse abgehalten. Die Zahl der Büchereien ist in 10 Jahren auf das 5fache gestiegen (1926: 3904, davon 1357 priv.). Der Fortbildung u. Charakterpflege dienen zahlreiche Jugendvereinigungen (1925: 16285 Jungmännervereine mit 2518000 Mitgl., 13221 Vereine für weibl. Jugend mit 1311000 Mitgl.).

III. Lehrkräfte: 1. Lehrerbildung. Volksschullehrerseminare waren 1924 98 vorhanden (52 Lehrer-, 39 Lehrerinnen-, 7 Seminare mit beiden Abt.) mit 33829 Schülern. Der Lehrgang besteht aus einem 5jähr., der Mittelschule entsprechenden Unterricht u. einem 1-(bzw. 1—2-)jähr. Oberkursus. Fremdsprache ist Englisch. Die beiden letzten Klassen üben sich 8—10 Wochen in der Übungsschule im Unterrichten. Für *Fortbildungsschullehrer* gibt es eigene Seminare mit 1—2jähr. Lehrgang (1925: 40 mit 1403 Schülern). — Lehrkräfte für Mittel-, höh. Mädchenschulen u. Seminare werden in den «höh.» Lehrer- u. Lehrerinnenseminaren (je 2 mit 1630 bzw. 807 Schülern) u. in besondern Anstalten (11 mit 1107 Schülern) herangebildet. Alle Anstalten werden von der Regierung unterhalten. *Techn.* u. *Handelslehrer* werden in 3jähr. Kursen an einzelnen Univ.en u. Fachschulen ausgebildet (1925: 4 Kurse mit 384 Stud.). — Zur *Fortbildung* der Lehrer dienen Ferienkurse. Jene, die sich bewähren, erhalten vielfach Urlaub zur Fortsetzung der Studien im In- oder Auslande.

2. Die Anstellung erfolgt an öffentl. Schulen durch die unmittelbar vorgesetzte Schulbehörde, an Privatschulen durch den Anstaltsleiter, vorbehaltlich der Genehmigung der Behörde.

3. Das Einkommen der Lehrer ist immer noch mäßig, z. T. dürftig, wenn auch vielfach freie Wohnung oder Mietentschädigung u. andere Zulagen u. Anspruch auf Pension nach einer Reihe von Dienstjahren gewährt werden. So bezogen 1924 ordentl. Volksschullehrer jährl. zwischen 120(!) u. 2760, durchschnittl. 364,36 Yen, Mittelschullehrer durchschnittl. 1452 Yen, Obergymn.-Lehrer 2750 Yen, Univ.-Prof. 4290 Yen Gehalt.

4. Lehrervereinigungen. Abgesehen von einer «Kaiserl.» (4000 Mitgl.) u. einer «Internat. Erziehungsgesellschaft» (180 Mitgl.) bestehen nur mehrere örtl. u. Fachvereine, noch kein Verband.

Schrifttum: 51rst Annual Report of the Minister of State for Education for 1923/24 (Tokio 1928, nicht im Buchhandel); The J. Year Book (Tokio 1928, seit 1905; vielfach unzuverlässig); The Christian Movement in the J.ese Empire (Tokio, seit 1903; Jahrb. der protest. Missionen); J. Witte, J. zwischen zwei Kulturen (1928); J. Overmans, Die japan. Universität, in: Stimmen der Zeit, Bd. 114, S. 106—118 (1927); s. auch Fr. Schmidt u. O. Boelitz, Aus deutscher Bildungsarbeit im Ausland II (1928) 289—306; H. Sasaki, Moral-Erziehung in J. (1926); A. Sata, Neue Reformen u. moderne Entwicklung des japan. Unterrichtswesens, insbes. des Universitätswesens (1928); W. Vormeyer, Der Aufbau des japan. Schulwesens, in: Die Deutsche Schule, Jhrg. 32, H. 9 (1928), S. 533—542. *M. Knappstein,* Tokio.

Jena-Plan.

Der JP. ist ein Schulorganisationsplan, der von *P. Petersen* seit Ostern 1924 an der Jenaer Universitätsübungsschule verwirklicht u. von

ihm zuerst in einer Broschüre für die Internationale Konferenz des Weltbundes zur Erneuerung der Erziehung (Locarno 1927) beschrieben u. theoretisch begründet wurde. Die Schule nach dem JP. ist eine freie, eine allgem. u. eine Lebensgemeinschaftsschule.

Eine freie Schule, weil in ihr die Kinder verschont bleiben sollen «von der Hetze u. dem Zank der erwachsenen Welt» u. erzogen werden sollen «über alle polit. u. weltanschaul. Gegensätze hinweg». Eine allgem. Schule, weil sie Kinder beider Geschlechter, jedes Standes u. Bekenntnisses u. jeder Begabung so lange wie eben möglich, am liebsten 10 Jahre, vereinigt. Eine Lebensgemeinschaftsschule, weil die Gemeinschaft der Eltern die Schule trägt, aber auch weil die Kinder in der «*Schulwohnstube*» selbst eine Arbeits- u. Lebensgemeinschaft bilden. — Anstoß u. Anregung zu diesem Plan gab Petersens Besuch des Landerziehungsheimes am Ammersee, Herbst 1912, das Studium der Landerziehungsheime seit 1921 u. die Mitarbeit in der Hamburger Versuchsschulbewegung seit 1919. Petersen war erster Leiter der Lichtwarkschule. In der Schule soll sich die Erziehungsfunktion möglichst rein auswirken u. alle Verhältnisse, bes. den Unterricht, bestimmen. Hauptaufgabe ist die Vollendung der Schülerindividualität zur Persönlichkeit. Charakteristisch ist für die Schule: statt Massenschule kleinere Schulsysteme, der Schulhausflachbau inmitten von Spielplätzen u. Gartenland, an Stelle des Jahresklassensystems das Gruppensystem, in welchem Jahresversetzung, der bisherige Stoff-, Stunden- u. Pausenplan keinen Platz mehr haben. Jede Gruppe (höchstens 35 Schüler, Oberstufe 25—30) umfaßt Schüler verschiedener Jahrgänge u. beider Geschlechter je nach ihrer Begabung.

Der JP. befaßt sich mit der Erziehung nach allen Seiten ihres Wesens u. verwertet weitgehendst Methoden moderner Reformpädagogik. Individualistisches wird sich bei weiterer Verwirklichung unter verschiedenen örtl. u. persönl. Verhältnissen abstoßen. Einzelne Forderungen u. die Art ihrer Begründung stehen mit kath. Erziehungsdenken in offenem Gegensatz.

Schrifttum: Die Versuchsarbeit der Jenaer Universitätsschule schildern: P. Petersen u. H. Wolff, Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- u. Lebensgemeinschaftsschule (1925); P. Petersen, Eine freie allgem. Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung (Der JP.), Bd. I: Schulleben u. Unterricht (1930), Bd. II: Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925—1930 (1930); — Der JP. einer freien, allgem. Volksschule ([2]1929); M. Enderlin, Der JP. Eine krit. Würdigung, in: Die neue deutsche Schule, 2. Jhrg. (1928); V. Fadrus, Der JP., in: Schulreform, 7. Jhrg. (1928). *F. Schneider.*

Impfung.

Unter I. *(Vakzination)* verstehen wir die Einführung gewisser Stoffe durch die Haut in den Körper, um dadurch bestimmte Krankheiten zu verhüten oder zu heilen. Man benützt hierzu abgeschwächte Krankheitskeime oder deren Gifte; diese regen die Abwehrkräfte des Organismus zur Bildung von Schutzstoffen an u. machen den Körper so gegen die betr. Krankheit unempfänglich (aktive Immunisierung). Oder man führt dem Körper die bereits fertigen in einem andern Organismus gebildeten Schutzstoffe zu (passive Immunisierung). Solche I.en werden bei zahlreichen bakteriellen Krankheiten angewandt. Am bekanntesten aber ist die *Schutzpocken-I.,* die wir dem engl. Arzt *Jenner* verdanken. Dieser führte 1796 erstmals künstlich die Übertragung der (milden) Kuhpocken auf den Menschen durch, um diesen dadurch gegen die gefährl. Erkrankung an Menschenpocken zu schützen, u. zwar mit Erfolg.

Heute geht man folgendermaßen vor: Man überimpft in den staatl. Impfanstalten zunächst Menschenpocken auf das Kalb. Den nach mehrfacher Tierpassage gewonnenen Impfstoff verarbeitet man nach besondern strengen Vorschriften zu der für die menschl. I. dienenden Lymphe. Zur I. werden auf dem Oberarm 4 seichte Hautschnitte von höchstens 1 cm Länge angelegt u. hierin der Impfstoff eingestrichen. Nach 3—4 Tagen bilden sich an der Impfstelle kleine Knötchen; diese entwickeln sich in den folgenden Tagen zu Bläschen u. dann zu den typ. Pockenpusteln mit einer zentralen Eindellung. Etwa vom 12. Tage ab trocknet die Pustel ein u. fällt nach weiteren 2 Wochen von selbst ab unter Hinterlassung einer charakterist. Narbe. Die Entwicklung der Pusteln geht oft einher mit mehr oder weniger starken örtl. Entzündungserscheinungen, Beeinträchtigung des Allgemeinbefindens u. Fieber. Jedoch bleibt die Pustelbildung mit sehr seltenen Ausnahmen auf die Stelle der I. beschränkt, sofern sie nicht durch Kratzen usw. auf andere Stellen übertragen wird. Die I. gilt als erfolgreich, wenn wenigstens eine Pustel zur regelmäßigen Entwicklung gekommen ist.

Durch diese I. erhält der Impfling einen Schutz gegen die Pockenerkrankung, der etwa 10 Jahre anhält. Zur Verbesserung dieses Schutzes hat man daher eine Wieder-I. eingeführt. Der Vorgang ist derselbe wie bei der Erst-I. Jedoch ist die Reaktion viel milder (Ausdruck des noch bestehenden, aber abgeschwächten Impfschutzes).

In Deutschland müssen nach dem Gesetze vom 8. IV. 1874 alle Kinder in dem auf das Geburtsjahr folgenden Kalenderjahr der Erst-I. u. in dem Jahr, in welchem sie das 12. Lebensjahr vollenden, der Wieder-I. unterzogen werden.

Wiewohl der große Erfolg der Pockenschutz-I. außer Zweifel steht, sträuben sich doch zahlreiche Impfgegner gegen die I. unter Berufung auf die mit der I. angeblich verbundenen Impfschäden. Gegenüber diesem Vorwurf ist zu sagen, daß wirkl. Impfschäden bei der heutigen Technik der Lymphgewinnung u. I. außerordentlich selten sind u. jedenfallls in gar keinem Verhältnis stehen zu den großen Vorteilen, welche die I. der Volksgesundheit gebracht hat. Die Schule kann durch entsprechende Aufklärung zur Beseitigung dieser unbegründeten

Vorurteile wesentlich beitragen. — Prakt. Mitarbeit bei der Durchführung der I. leistet die Schule in mehrfacher Hinsicht. Einmal hat der Schulleiter die Pflicht, festzustellen, ob bei allen Schülern die vorschriftsmäßige I. erfolgt ist, u. gegebenenfalls zu veranlassen, daß die I. nachgeholt wird. Für die Wieder-I. stellt die Schule die Liste der wiederzuimpfenden Kinder, d. h. derjenigen Schüler, die in dem betr. Jahre 12 Jahre alt werden, auf. Bei Wieder-I. u. Nachschau soll ein Lehrer anwesend sein. Die Impflinge, bei denen sich Impfpusteln bilden, sind vom 3. bis 12. Tage nach der I. vom Turn- u. Schwimmunterricht u. zweckmäßig auch vom Schulbad zu befreien (Reichsimpfungsgesetz §§ 7 13 15 u. Ausführungsbest. Ziff. 5 § 4).

Schrifttum: Blattern u. Schutzpocken-I. (Denkschrift, bearbeitet im Reichsgesundheitsamt, 1925).

F. Vonessen.

Individualität u. Individualpädagogik.

[I. = Individualität, IP. = Individualpädagogik.]

Die Unklarheit in der Diskussion über I. u. IP., hervorgerufen durch die Gleichsetzung von IP. u. Persönlichkeitspädagogik (s. d.), fordert ein Zurückgehen auf die Grundbegriffe Person u. Persönlichkeit, Individuum u. I.

I. Begriffliches: *Personalität* ist die reale Bestimmung des konkreten Menschen u. kommt allen Menschen gemeinsam zu. In der scholast. Philosophie definierte man *Person* als «eine vollkommene in sich geschlossene vernünftige Substanz», oder Person ist der Mensch, sofern er eine in sich geschlossene Ganzheit bildet.

Persönlichkeit wird der Mensch in dem Grade, als er diese in sich geschlossene Ganzheit in sich entfaltet u. entwickelt. Persönlichkeit ist jeder nur für sich; die Persönlichkeit ist individuell, aber nicht gleichbedeutend mit I. Individuell ist auch ein Ding, eine Sache, eine Einrichtung, eine Situation, aber nur die individuelle Person ist Persönlichkeit. *Individuum* ist ein Wesen, das genau so geartet nicht wiederkehrt. Individuum ist jedes für sich bestehende, von andern unterschiedene Einzelwesen (dieser bestimmte Mensch, diese Ameise, diese Pflanze). Individuum ist das zu einer Gattung gehörige Einzelwesen, in erster Linie also Gattungsträger.

I. ist die Summe der Eigenschaften, die das Wesen zu einem Individuum machen, es in seiner Einmaligkeit u. Einzigkeit begründen, ist die Einmaligkeit des Falles. I. kann immer nur in einem Individuum bestehen, setzt ein solches stets voraus. Das bloße Individuum-Sein bedeutet noch nicht I., Einzigartigkeit, denn gerade dieses Individuum-Sein als solches ist allen gemeinsam. Es muß ein Individuum notwendig wenigstens ein Minimum an I. besitzen, u. anderseits darf die I. nicht zu einer solchen Höhe geführt werden, daß alles andere dagegen verschwindet u. nichtig wird. — Damit stehen wir vor der päd. Frage, wie weit es berechtigt ist, das Einzigartige im Menschen zu pflegen.

II. Individualpädagogik: In der geschichtl. Entwicklung hängt die IP. mit dem *Individualismus*, der sich als metaphys., eth., soziolog., histor. Individualismus äußern kann, eng zusammen. Über die recht verstandene IP., die Notwendigkeit einer individualisierenden Erziehung kann keine grundsätzl. Meinungsverschiedenheit bestehen, denn alle Erziehung muß wesensnotwendig individualisieren, Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen, Eigenrhythmus, soziale Umwelt usw., die persönl. I. berücksichtigen. Der Forderung einer richtigen Individualisierung müssen Bildung, Schule u. Unterricht entsprechen. Gegenüber der extremen IP. (Locke, Rousseau, E. Key, Gurlitt), aber auch gegenüber dem päd. Sozialismus (Kollektiv-Individualismus) müssen die Grenzen gesunder IP. aufgezeigt werden. Die IP. muß sich wesensnotwendig innerhalb ganz bestimmter Grenzen halten, zwischen denen jedoch eine gewisse Variationsbreite bleibt. Die unterste Grenze der I. liegt zunächt in dem Einzelindividuum selbst. Die IP. findet dort ihre Grenze, wo sie droht, ein *Wesensmerkmal des Individuums* u. die *werthierarch. Ordnung in ihm* zu zerstören. Die Begrenzung liegt darin, daß dieses Individuum-Sein als solches ein allgemeines ist, also dieses Mensch-Sein begrenzt ist durch die allgemeine Idee Mensch, durch die Gattung, von der dieses Individuum der Fall ist.

Eine weitere Grenze findet die Pflege der I. an der Gemeinschaft. Das menschl. Individuum ist kein Einzelindividuum, sondern ist Person u. besteht als solche von vornherein in einer Welt von Sachen wie auch Personen. Es liegt in dem Phänomen der Person von vornherein, außer der individuellen Besonderheit, Einmaligkeit u. Einzigkeit, wesentlich auch die Gemeinschaftsbeziehung. Die «isolierte» Einzelperson gibt es nicht; sie ist eine Abstraktion zur Sicherung der I. in ihrer Eigenart. Ebensowenig gibt es eine absolute Gemeinsamkeit. Es gibt die gemeinsamkeitsbezogene Einzelperson u. die personbezogene Gemeinsamkeit. Die volle Verwirklichung des Eigenlebens geschieht erst in der Gemeinschaft (s. Art. Gemeinschaftspäd).

III. Individual- u. Sozialpädagogik: In der Geschichte der Pädagogik steht der IP. die Sozialpädagogik (s. d.) gegenüber, von der vielfach die Auffassung vertreten wird, daß die großen Aufgaben der Erziehung im Sein der Gemeinschaft, der Allheit, liegen. Die Gemeinschaft führe ein Leben größeren Stils über dem Leben der Individuen u. sei dadurch auch Träger größerer Ziele u. Werte, gegen welche die der Individuen zurückzustehen haben. Vom Standpunkte der Gemeinschaft aus ist das Individuum das an sich nichtigere Gebilde. Das Individuum ist dann zu nichts anderem da, als das Leben des Ganzen zu tragen u. zu erhöhen. Nicht das In-

dividuum, sondern nur die Gemeinschaft ist geschichtlich bedeutsam, u. das Individuum hat nur Wert, soweit es der Gemeinschaft dient. Die Gemeinschaft duldet nur Individuen, die in ihrem Verhalten dem Zwecke der Gemeinschaft entsprechen; die unbrauchbaren stößt sie aus, vernichtet sie oder macht sie unschädlich. Diese Auffassung hat schließlich dazu geführt, daß man die Individuation als einen Stand der Unvollkommenheit ansah, das Einzelwesen als etwas Sekundäres. Dem trat das Selbstbewußtsein des Individuums gegenüber u. stellte die Antithese auf, das Individuum sei nicht um der Gemeinschaft willen da, sondern die Gemeinschaft um des Individuums willen. So stehen in dieser Antinomie sich These u. Antithese gegenüber u. jede mit einem Wahrheitskern. Dieser liegt überwiegend auf der Individualseite; das Individuale ist das Primäre u. das Soziale das Sekundäre.

IV. Individualismus u. Sozialismus sind beide einseitig. Beide begehen den Fehler der Abstraktion, der Isolierung, die es im Leben nicht gibt. Alleinherrschaft des einen oder andern bedeutet Usurpation. Die Gemeinschaft als selbständiges Gebilde besteht ebenso wie die isolierte Einzelperson nur in der Abstraktion. Ihr Fürsichsein gegenüber den Individuen gibt es nicht. Sie besteht nur in den Individuen; denn sie besteht aus ihnen. Sie muß die Seinsweise u. den Eigenwert des Individuums anerkennen u. respektieren. Die Gesamtheit muß um ihrer selbst willen das Fürsichsein des Individuums anerkennen; denn das Individuum ist nicht einfach «Teil», sondern Baustein des «Ganzen». Die Teleologie des Individuums bleibt selbständig gegen die Teleologie der Gemeinschaft. Das Individuum ist für sich genommen eine Abstraktion. Das Einzelindividuum existiert nur in der Gemeinschaft; in sie wird es hineingeboren, nimmt an ihren Gütern teil durch Vererbung u. Erziehung, gewinnt teil an Bildung u. Kultur, am «objektiven Geist». Das Individuum muß ebenso notwendig Eigenwert u. Eigensein der Gemeinschaft anerkennen, da es sich sonst selbst aufhebt. So sind wie Individuum u. Gemeinschaft auch notwendig IP. u. Sozialpädagogik ontologisch aufeinander bezogen u. bedingen sich gegenseitig. Das Antinomische findet seine Grenze in der Korrelation der Gegensätze, in der die Verbundenheit der Glieder stärker ist als ihre Diskrepanz.

Die Gemeinschaft interessiert sich aber nicht nur für das Individuum als ihr Glied, sondern auch für die Höhe der Individualisierung. Je stärker die I. bei den einzelnen Individuen ausgeprägt ist, u. je reichhaltiger die einzelnen Personen differenziert sind, um so reicher das Ganze der Gemeinschaft. Die Form der Gemeinsamkeit ist die Einheit der ungleichartigen I.en. Die Herausbildung der individuellen Eigenart, die verschiedenartigen I.en, sind gerade für die Aufgaben der Gemeinschaft das fördernde u. tragende Element. Die Gleichartigkeit der Individuen ist nur die condicio sine qua non. So hat sich die IP. innerhalb dieser Grenzen nach dem Individuellen, der persönl. I. zu richten.

V. Individualität u. Typus: Die I. ist immer nur eine einzigartige u. einmalige, aber in ihr prägt sich auch das Typische aus. Dieses liegt zwischen dem Allgemeinen u. dem Individuellen auf verschiedener Stufenhöhe. Dem Allgemeinen ist es dadurch angenähert, daß es die Gemeinsamkeit der Merkmale vieler Individuen zeigt. Dem Individuellen gleicht es darin, daß es noch andere Typen (s. d.) neben sich hat u. diesen gegenüber wiederum den Charakter des Individuellen aufweist. Das Typische ist die Synthese, aber im Typus wird das Allgemeine nicht individuell u. das Individuelle nicht allgemein. Man hat verschiedene Arten von Typen unterschieden. Am gebräuchlichsten ist die Unterscheidung im Reiche des Seelischen in elementare (Vorstellungs-, Aufmerksamkeitstypen usw.) u. komplexe Typen (Denk-, Gefühls- u. Willenstypen) oder die von E. Spranger in den «Lebensformen» aufgestellten Typen des wirtschaftl. Menschen, des Wissenschaftlers, des Machtmenschen, des Künstlers, des sozialen u. des religiösen Menschen. Diesen Typen lassen sich noch andere hinzufügen, wie z. B. Körperbautypen Kretschmers. Es fragt sich nur, ob diese Typen lezte Gegebenheiten sind, oder ob sie sich nicht auf einige wenige Grundtypen zurückführen lassen. Für die Erziehung ist sicherlich die Typisierung von großem richtunggebendem Wert, zumal sich die Charakterisierung der I. im wesentlichen auf die Typenlehre beschränkt.

VI. Individual-, Sozial- u. Persönlichkeitspädagogik: Aus diesen Darlegungen ergibt sich unzweideutig die Überwindung des Gegensatzes zwischen IP. u. Sozialpädagogik durch eine richtig verstandene Persönlichkeitspädagogik (s. d.), die notwendig auch Gemeinschaftserziehung ist, indem durch den christl. Personbegriff sowohl der extreme naturalist. Individualismus (Rousseau, Päd. des Wachsenlassens) als auch die extremen Anschauungen einer soziolog. Sozial-Päd. (päd. Sozialismus = Kollektiv-Individualismus) überwunden werden.

Schrifttum: G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung (²1928); — Die I. in der ästhet. Erziehung, in: Päd. Zentralblatt, Jhrg. 7, S. 739 bis 750; J. Volkelt, Das Problem der I. (1928); Th. Litt, Individuum u. Gemeinschaft (³1926); R. Müller-Freienfels, Philosophie der I. (²1923); Th. L. Haering, Über I. in Natur u. Geisteswelt (1926); F. Schneider, Pädagogik u. I. (1930); W. Guyer, Der Subjektivismus unserer Zeit u. sein Einfluß auf die Pädagogik, in: Schweizer. Päd. Ztschr., Jhrg. 36, S. 2—12 u. 33—43; K. Kesseler, Die Spannung von Individualismus u. Sozialismus in der Pädagogik u. ihre Überwindung (1926); W. Schwer, Kath. Gesellschaftslehre (1928). *A. Henn.*

Individualpsychologie.

[I. = Individualpsychologie, M. = Minderwertigkeit.]

I. Begriff u. Wesen: I. (vergleichende) nennt *A. Adler* die von ihm begründete Lehre, welche sich zunächst auf krankhaftes, neurot. Seelenleben u. abwegige Charaktergestaltung bezieht, in ihrem Verfolge zu einer Theorie des Charakters u. seiner Entstehung überhaupt sich entwickelt. Trotz inhaltl. wie histor. Zusammenhänge mit der *Psychoanalyse* (s. Art. Psychoanalyt. Päd.) ist die I. von dieser strenge zu unterscheiden, da sie in wesentl. Punkten zu andern Ansichten gelangt. I. ist gegenüber der Psychoanalyse ausgezeichnet durch die Minderschätzung des Triebhaften u. Konstitutionellen, durch die Einführung einer final-teleolog. Betrachtungsweise, durch den Gedanken, daß alle Verhaltensweisen des Menschen «Ausdruck» urspüngl. Tendenzen seien, welche als an den Wesenskern der Person selbst gebunden betrachtet werden. Daher kennt die I. nicht den Primat der Sexualität, der libido, wie er mehr oder weniger ausgesprochen die psychoanalyt. Lehre beherrscht: auch Sexualverhalten wird als ein «Ausdruck» der Grundtendenzen begriffen. Solcher Grundtendenzen nimmt die I. 2 an: den «Willen zur Macht» (= W. z. M.) u. das «Gemeinschaftsgefühl». Der letztere Terminus ist unglücklich, da es sich nicht um ein «Gefühl» (i. e. S.), sondern um eine Haltung, Einstellung, Strebensrichtung handelt — richtiger wäre es hier ebenfalls von einem «Willen zur Gemeinschaft» (= W. z. G.) zu reden *(Allers)*. Der W. z. M. ist die dem Menschen eigentüml. Gestaltung der Selbsterhaltungstendenz, die allem Lebenden (vielleicht Seienden überhaupt) innewohnt u. die Gestalt des Machtwillens annimmt, weil dies die der zunächst maßgebenden Umwelt des Menschen, nämlich der mitmenschlichen, angepaßte ist. Daher ist diese Tendenz keineswegs eine «schlechte», zu bekämpfende; da sie vielmehr Träger aller positiver Leistungen, alles Vorwärtsschreitens wird, darf sie nicht vernichtet, sondern nur geleitet, auf richtige Ziele hingelenkt werden. Ohne Korrektur freilich stieße sie ins Ungemessene vor, steigerte sie sich zu prometheischem Übermut. Zu solcher geradliniger Entfaltung kommt es aber darum nicht, weil dem W. z. M. von vornherein dreierlei Schranken gesetzt sind: durch die Gegenwirkung der andern Menschen u. deren Selbstbehauptung, durch die Schwäche des Individuums — zumal in der Kindheit — u. durch die gleich ursprüngl. Tendenz zur Gemeinschaft hin. Die Wirkung der letzteren bedeutet aber mehr als nur Schranke: auch Korrektur, Umbildung der Zielsetzungen. Bleibt diese Einwirkung aus, der W. z. M. also in seiner ursprüngl. Entwicklungsrichtung unbeeinflußt, so entstehen gewissermaßen Mißbildungen, weil der W. z. M. sich infolge der andern Schranken gar nicht ungehemmt entwickeln kann. Von ihm vorwärtsgetrieben, durch die Erfahrung der Unmöglichkeit, seine Ziele zu erreichen, zurückgeschreckt, durch den Anblick «Mächtigerer» entmutigt, sieht sich der Mensch genötigt, bei ungeleitetem, also auf eigensüchtige Ziele abgestelltem Machtwillen seine Unterlegenheit anzuerkennen. Dadurch entsteht, was die I. als das «*M.sgefühl*» bezeichnet, wobei wiederum «Gefühl» in uneigentl. Sinne gebraucht wird, da es sich um ein Wissen handelt. Richtiger spräche man von einer Beeinträchtigung des Selbstwerterlebens oder von einem M.sbewußtsein, wenn auch zugegeben werden muß, daß dieses «Bewußtsein» nicht als ein explizites, klares zu denken sei. Entstehen die M.serlebnisse aus dem Konflikt zwischen Machtwillen u. Wirklichkeit, welche sich der Realisierung der Ziele jenes entgegenstellt, so lassen sich die Situationen, die zu solcher Reaktion Anlaß geben, von vornherein ableiten: sie umfassen alle Erfahrungen, die den unkorrigierten W. z. M. auf sich selbst zurückbiegen u. ihn seine Unfähigkeit fühlen lassen. Also: das *Erlebnis vitaler Schwäche* oder *Disharmonie*.

Daneben aber spielen eine ganz entscheidende Rolle Momente, welche in der *Familienstruktur*, zumal in der *Stellung des Kindes in der Geschwisterreihe*, gelegen sind. Zu solchen Momenten gesellen sich ferner andere in der Situation gelegene, die aus dem Verhalten der Erwachsenen dem Kinde gegenüber entspringen. Übergroße Strenge führt zur Entmutigung, ebenso Ungerechtigkeit (vom Standpunkt des Kindes aus gesehen), Verzärtelung u. überängstl. Erziehung, Entwertung, alles Momente, die irgendwie zur Entmutigung Anlaß geben. — Der «W. z. G.» ist nun zwar dem W. z. M. entgegengesetzt, stellt aber zugleich die notwendige Bedingung dar, damit dieser sich in wünschenswerter Weise entfalte u. die Leistung des Individuums ermögliche. Denn allein gelassen, fühlt sich der Mensch zu schwach den Mächten der Natur wie der Gesellschaft gegenüber. Nur wenn bei ungestörtem W. z. G. der Mensch die allseitige Verbundenheit mit dem Du erfährt, darin zugleich dessen inne wird, daß Schwäche nicht persönl. Untauglichkeit, sondern gemein-menschl. Schicksal bedeutet, wird er überhaupt in die Lage versetzt, realisierbaren Zielen nachzustreben. Anderseits kann Eingliederung in die Gemeinschaft nicht stattfinden, wenn der Mensch sich nicht seines Eigenwertes bewußt ist. Daher die Aufgabe der Erziehung, den W. z. M. zu erhalten u. ihn durch Pflege des W. z. G. zu leiten.

II. Päd. Bedeutung: Da die soziale Umwelt die für den Menschen wichtigste ist u. diejenige, in der u. zu der er sich vornehmlich verhält, dieses Verhalten aber durch das Gleichgewicht zwischen diesen beiden Urtendenzen seine eigentliche Prägung erfährt, ist in der Tat die Betrachtung der jeweiligen Entwicklung der einen u. der andern ein höchst geeigneter Zugang zum Verständnis eines Charakters, u. ist auch die Berücksichtigung dieser Dinge in der Erziehung von grundlegendster Bedeutung.

Wenn nun allerdings die I. behauptet, daß von hier aus eine Person u. ihr gesamtes Verhalten restlos erklärt oder verstanden werden könne, so stellt dies eine Überspannung eines richtigen Gedankens dar. Die Dimension, die durch die beiden Pole: Macht u. Gemeinschaft, oder: Macht u. Liebe gekennzeichnet ist, bildet nur eine der Dimensionen, auf denen sich menschl. Verhalten abspielt. Diese Dimension kreuzt offenbar alle andern, bestimmt also allerdings das Verhalten des Menschen auf jeder derselben mit, aber nicht ausschließlich, wie das die I. behaupten möchte. Hier bedarf diese Lehre einer entschiedenen Korrektur. Ein erzieherischer wie therapeutisch sehr wichtiger Gesichtspunkt ist nun weiterhin der, daß alles wie immer geartete Verhalten des Menschen als «Ausdruck» seiner zentralen Einstellungen verstanden werden könne. Diese zentralen Einstellungen aber sind solche, die sich auf das «Ganze» des Menschen u. seines Lebens erstrecken, u. nicht aus elementaren Strebungen irgendwie zusammensetzbar. Daher bedeutet der I. — u. das ist ein wesentl. Fortschritt über *Freud* hinaus — auch Sexualität nicht etwas absolut Ursprüngliches. Vielmehr «drückt» sich der Mensch in seinem Sexualverhalten genau so, drückt er genau so seine letzten «Leitlinien» aus wie in allem sonstigen Verhalten. Denn maßgebend für die Gestaltung eines Lebens oder Charakters werden die Ziele, denen dieser Mensch je — auch ohne darum zu wissen — nachstrebt. Deren Natur aber erfährt man aus einer Analyse des fakt. Verhaltens. Das eigentl. Ziel ist stets das, was sich als das wirkl. Ergebnis des Handelns ausweist, gleichgültig ob der Betreffende behauptet, anderes «gewollt» zu haben oder nicht. Daher wird zur tragenden Maxime der Erziehung wie der Heilung in solcher Betrachtungsweise der Satz, daß es zunächst auf Erkenntnis, Werteinsicht ankomme. Erhaltung des Lebensmutes durch Erziehung zur Gemeinschaft, Minderung der Eigensucht eben dadurch u. Vermittlung richtiger Werteinsicht sind individualpsycholog. Vorstellung nach die wichtigsten Voraussetzungen aller wünschenswerten Charaktergestaltung. Die Lehre, wie sie in den Werken der Individualpsychologen selbst vorgetragen wird, ist nun leider vielfach mit Momenten vermengt, welche der Theorie selbst gar nicht notwendig angehören, zum Teil ihr sogar wesensfremd sein müßten. Dadurch wird das Gute an ihr vielfach verdeckt. Im Gegensatz zur Psychoanalyse verträgt sich die I. mit einer spiritualist. Auffassung von menschl. Wesen. Während jene nur auf dem Boden einer rein naturalist., letztlich sogar materialist. Konzeption möglich ist, trifft dies für die I. — trotzdem manche ihrer Vertreter sich so gebärden — in keiner Weise zu. Praktisch haben sich diese Einsichten sowohl in Erziehung als in Umerziehung abwegiger kindl. Charaktere u. der Heilung von Charakteranomalien u. Neurosen bei Erwachsenen vielfach bewährt. Mißerfolge erklären sich aber teilweise auch dadurch, daß die Theorie zwar sehr einfach, ihre Anwendung aber doch nur auf Grund reichl. Erfahrung u. langjähr. Beschäftigung möglich ist.

Schrifttum: A. Adler, Studie über M. von Organen (² 1929); — Über den nervösen Charakter (⁴ 1928); — Praxis u. Theorie der I. (³ 1927); — Menschenkenntnis (³ 1929); — I. in der Schule (1929); E. Wexberg, I. (1928); — Handbuch der I. (2 Bde, 1926); F. Künkel, Einführung in die Charakterkunde auf individualpsycholog. Grundlage (² 1929); — Die Arbeit am Charakter (³ 1929); A. Kronfeld, Psychotherapie (² 1925); R. Allers, Das Werden der sittl. Person (² 1930); — Charakter als Ausdruck, in: Jahrb. der Charakterologie I (1925). *R. Allers.*

Industriepädagogik.

[I. = Industrie, IP. = Industriepädagogik.]

I. Arten der IP.: Hinsichtlich des päd. Objektes (I.mensch) lassen sich *vier* Arten der IP. unterscheiden, die wieder in *zwei* Hauptarten unterzubringen sind. 1. IP. im *engeren* Sinne: a) Die erste u. älteste Form der IP. beschränkt sich auf die Betreuung des *I.arbeiters.* In dieser Begrenzung haben *Ketteler, Hitze* u. *Kolping* bereits IP. betrieben. b) Alle am industriellen Produktionsprozeß beteiligten Berufe werden industriepäd. erfaßt. Der *Wirtschaftsmensch* überhaupt, angefangen vom Wirtschaftsführer, Ingenieur, Betriebsmeister usw. bis zum I.-lehrling, ist Objekt dieser IP., die als ausgesprochene *Wirtschaftspädagogik* (s. d.) aufgefaßt sein will. 2. IP. im *weiteren* Sinne: a) Alle Menschen, die in einem I.bezirk wohnen, werden als industriepäd. Objekt hingenommen. Voraussetzung ist hierbei ein industrieller Lebensraum als geschlossener *psycholog.* Raum. Wie die IP. i. e. S. zur Hauptsache Arbeiter- u. Berufspädagogik ist, so ist diese Art der IP. dazu *Volkspädagogik*, u. zwar nicht bloß in ihrer mögl. Wirkung u. beziehungsmäßigen Ausdehnung, sondern direkt in ihrer sachl. Fundamentierung, die sich auf die *I.menschheit* u. die *I.kultur* als Ganzes ausdehnt. b) Die heutige Menschheit insgesamt wird als industriepäd. Objekt gesehen. IP. ist gemeint als eine *totale Volks- u. Kulturpädagogik.* Die einzelnen Formen der IP. enthalten keine gegensätzl. Ideen- u. Tatbestände; sie unterscheiden sich lediglich nach der Ausdehnung des jeweiligen Forschungs- u. Wirkungsfeldes.

II. Normierung auf industriepsycholog. Grundlage: Von der Grundlage der I.psychologie (s. d.) aus läßt sich ein bestimmter Teil der *Normierung* der IP. (eben der psycholog. Teil) aufstellen. Um diese industrie-psycholog. bedingten Zielsetzungen der IP. zu erkennen, ist nichts weiter notwendig, als die Faktoren, die an der Ge-

staltung der I.psyche beteiligt sind, in die päd. Normsphäre überzuleiten. Wohl liegt nicht ein Tatbestand von so einfacher Struktur vor, der eine Projizierung vom industrie-psycholog. in das industrie-päd. Gebiet ohne weiteres erlaubt; denn die Faktoren, die an der Gestaltung der I.psyche beteiligt sind, besitzen nicht alle wesensmäßige Beziehungen zur Pädagogik. Industrielle Bevölkerungsanhäufung, geopolit. Bindung der Wirtschaftsentwicklung, Rationalisierung des Produktionsprozesses usw. weisen an sich keine direkten päd. Wesenszüge auf. Die päd. Kompetenz beginnt immer erst dort, wo es sich um irgend eine Sinngestaltung im Menschen handelt als Kräftebewegung von außen nach innen u. von innen nach außen.

Unter Wahrung des angedeuteten Ausleseprinzips ergeben sich z. B. aus der soziolog. Faktorengruppe als industriepäd. Normen: industrielle Heimat-, Volkstums-, Gemeinschafts- u. Kulturpädagogik. Die wirtschaftl. Faktorengruppe verlangt eine industrielle Wirtschafts- u. Arbeitspädagogik usw. — Die Vielheit der aus dem industrie-psycholog. Bereich abgeleiteten industrie-päd. Normen erhält ihre totale Zusammenfassung u. notwendige Einheit in einer industriellen *Sinnpädagogik,* die jedoch erst von der *I.philosophie* aus (vgl. F. Dessauer, Philos. der Technik [1927]) zu fundamentieren ist.

III. Kulturpäd. Normierung: Ungleich weitgreifender in der Normierung ist die IP. im *weiteren* Sinne. 1. Alle bedeutenden Forscher, die der modernen Weltentfaltung nachgegangen sind, bezeichnen übereinstimmend als das außerordentl., besondere u. einmalige Merkmal dieser Kulturform die geisteskapitalist. Kernstruktur. Worin sich die Kultur der Gegenwart in Europa u. Amerika prinzipiell von allen andern Kulturen unterscheidet, ist die Dominante des kapitalist. Geistes. Aus seiner Übermacht ist eine unheiml. Perversion aller Wesenskräfte erwachsen. Die IP. stellt sich die Aufgabe, ebenfalls an der Überwindung des kapitalist. Geistes zu ihrem Teile beizutragen. IP. ist mithin die Frage nach der *päd.* Überwindbarkeit des *kapitalist. Geistes.*

2. So sicher moderner Kapitalismus u. Industrialismus *heute* einander fördern, so gewiß gehören beide jedoch keineswegs wesenhaft zusammen. Soweit der Industrialismus (etwa die Arbeitsrationalisierung) schädl. Folgen zeitigt, kann er gehemmt oder gedämpft werden, z. B. durch sozialpolit. oder betriebswissenschaftlich erkundete Maßnahmen. In den Kampf wider die schädl. industrialist. Wirkungen greift nunmehr weiterhin die IP. ein. IP. ist hiernach der *päd.* Kampf wider die schädl. Folgen des *Industrialismus* als industrielle Wirtschafts-, Berufs- u. Arbeitspädagogik.

3. Wie der Schatten dem Ding, folgt dem Kapitalismus der Proletismus. IP. stellt die Frage nach der *päd.* Überwindbarkeit des *proletar. Geistes.* — Indem die IP. Kapitalismus, Industrialismus u. Proletismus zu eigenen Gegenstandsgebieten der Pädagogik erhebt, stellt sie sich dar als moderne Kulturpädagogik (s. d.).

IV. Industriepäd. Didaktik: IP. als *prakt.* Disziplin hebt nicht allein aus dem Allgemeinbereich der Pädagogik die unter II genannten Sondergebiete als bes. dringlich hervor, vielmehr besitzen diese über eine lediglich formale Auslese hinaus eine von der generellen Pädagogik sich abhebende Eigenstruktur, weil die I.psychologie mit ihrem eigentüml. Sachverhalt ihre spezif. Voraussetzung bildet. Demnach besagt z. B. Heimatpädagogik in der I. nicht bloß, daß heimatpäd. Bestrebungen in der I.-schule intensiver als etwa in der Landschule zu pflegen sind, sondern die industrielle Heimatpädagogik unterscheidet sich von der allgemeinen in ihrem ganzen Wesensaufbau, in ihrer industriepsycholog. Begründung, der Besonderheit ihrer method.-päd. Ansatzpunkte wie in der Systematik der didakt. Mittel. In demselben Sinne hat man industrielle Volkstumspädagogik, I.seelsorge, Gemeinschaftspädagogik, Kunstpädagogik in der I. sowie I.kulturpädagogik in der Eigenart ihrer industriepsycholog. Fundamentierung, der Eigenständigkeit ihrer Ziellage wie ihrer prakt. Ausformung ganz klar gegen die entsprechenden päd. Allgemeindisziplinen abzugrenzen. Die Entstehung der prakt. industriepäd. Problematik läßt sich etwa vergleichen mit der Umwandlung, die in einem chem. Prozeß mit den sich verbindenden Stoffen vor sich geht: die an sich immer gleichbleibenden allgemeinpäd. Ideen erfahren eine innere Umbildung durch die industriepsycholog. Betrachtungsweise.

Schrifttum: Verzeichnis industrie-päd. Schrifttums, in: Beschulung der Ungelernten, hrsg. von A. Barth, G. Bode u. H. Erben (1928) 315 ff.; Systematik der IP., in: H. Kautz, I. formt Menschen (1929). Aus dem anflutenden Schrifttum seien zur ersten Einführung genannt: O. Rühle, Das proletar. Kind (²1922); H. Kautz, Um die Seele des I.-kindes (²1929); E. Hauck, Zur differentiellen Psychologie des I.- u. Landkindes (1929); B. Mewes, Die erwerbstätige Jugend. Eine statist. Untersuchung (1929); Die Lebenswelt der Jugend in der Gegenwart, hrsg. von H. Maß (1928); C. Stockhaus, Die Arbeiterjugend zwischen 14 u. 18 Jahren (1926); H. Busse, Das literar. Verständnis der werktätigen Jugend zwischen 14 u. 18 (1923); H. Jung, Das Phantasieleben der männl. werktätigen Jugend (1930); G. Dehn, Proletarische Jugend (1930); Ph. Behler, Psychologie des Berufsschülers. Ein Beitrag zur IP. (1928); H. Jüngst, Die jugendl. Fabrikarbeiterin (1929); A. v. Zahn-Harnack, Die arbeitende Frau (1924); M. Gagg, Die Frau in der schweiz. I. (1928); R. Wilbrandt, Die moderne I.arbeiterschaft (1926); A. Striemer, Der I.arbeiter (1923); R. Woldt, Die Lebenswelt des I.-arbeiters (1926); G. Hermes, Die geistige Gestalt des marxist. Arbeiters u. der Arbeiterbildungsfrage (1926); G. Briefs, Das gewerbl. Proletariat, in: Grundriß der Sozialökonomik, IX. Abt., 1. Tl. (1926);

R. Michels, Psychologie der antikapitalist. Massenbewegungen, ebd. (1926); H. Kautz, Im Schatten der Schlote ([4]1929); Sozialrechtl. Jahrbuch, hrsg. von Th. Brauer, Chr. Eckert, H. Lindemann u. L. v. Wiese, Teil IP. I (1930). *H. Kautz.*

Industriepsychologie.

[I. = Industrie.]

I. Wesen: Das *Objekt* der I.psychologie ist der I.mensch überhaupt. Unter den Begriff I.-kind fällt nicht allein das industrieproletar. Kind; ebenso ist dazu zu zählen das I.bürgerkind, das Kind der I.stadt wie das vom industrialisierten Lande: I.kinder sind *alle* in irgend einer Weise den von der I. geschaffenen Lebensformen unterliegende Kinder. Desgleichen bilden I.mensch u. I.arbeiter keine Gleichung, vielmehr erstreckt sich die Bezeichnung «I.-mensch» auf jeden einzelnen von der industriellen Lebensumwertung betroffenen Menschen, sowohl auf den I.arbeiter wie auf den Bürgerlichen aller Berufe in der I. Grund hierfür ist die Tatsache, daß das I.menschheitsproblem mit der Überfülle seiner sozialen, wirtschaftl., polit., moral. u. religiösen Einzelfragen weit über das Gebiet der Arbeiterfrage hinausreicht. Wenn auch in einem ganz andern Maße, so unterliegt jeder Bürger wie der Arbeiter in der I. dem Druck jener Mächte, die aus dem Schoße der modernen I.welt emporsteigen. Darum hat der industriebürgerl. Typus andere psych. Formen als der Bürger in der Kleinstadt oder auf dem Lande oder auch in der reinen Großstadt. Bei der I.psychologie rückt somit die *I.menschheit als Ganzes* in den Bereich der psycholog. Forschung.

Sodann handelt es sich bei der I.psychologie nicht allein um Prüfung, Beratung u. Auswahl für bestimmte I.berufe, nicht bloß um psycholog.-betriebswissenschaftl. Fragen oder um psycholog. Aufklärung wirtschaftl. Vorgänge oder lediglich um die psych. Wirkungen der Rationalisierung u. Arbeitsmonotonie; hier geht es insgesamt um das Erkennen der unter den Einwirkungen der industriekulturellen Besonderheiten entstandenen seelischen Eigenlage der Menschheit. Gewiß ist die Seele der I.menschheit nicht ausschließlich industrielle Psyche; sie ist auch u. zunächst Menschenseele. Aber der Allgemeintypus Menschenseele hat in dem Auf- u. Verwachsen mit dem industriellen Milieu u. unter dem Einfluß der die I.menschheit formenden Ideen des Kapitalismus u. Proletismus eine Sondergestaltung erhalten, die eben durch die I.psychologie näher erforscht werden soll.

II. Die industriepsycholog. Faktoren: Um eine schärfere Fixierung des industriepsycholog. Gegenstandsgebietes zu erreichen, muß die Frage nach den die I.psyche gestaltenden Einzelfaktoren gestellt werden. Hierzu folgende Übersicht:

1. *Soziolog. Faktorengruppe:* Industrielle Bevölkerungsagglomeration — das soziolog. Grundphänomen der Entformung: Verlust von Heimat, Volkstum, Tradition; Sprachen- u. Sittenmischung, Auflösung der Lebensgemeinschaften, Formlosigkeit des geselligen u. kulturellen Lebens, Verwüstung der Natur (die I.landschaft), allgemeiner Entwurzelungsprozeß.

2. *Wirtschaftl. Faktorengruppe:* Geist der Wirtschaftsordnung («Häresie der Wirtschaft»), Wirtschaftsreife u. Wirtschaftsstruktur (geopolit. Bindung, Besonderheit der Betriebsform), Produktionsprozeß: Vermassung u. Mechanisierung des produktionsgebundenen Menschen, die Antitendenzen der empfindl. Stelle u. des individuellen Verwertungsfaktors.

3. *Massenorganisator. Faktorengruppe:* Polit. Verbände, Gewerkschaften, Genossenschaften in ihrem Ideen- u. Tatbestand: Kampfprinzip, Vermassungsgefahr, Gemeinbewußtsein, massenorganisator. Geselligkeit u. Pädagogik.

4. *Generative Faktorengruppe:* Physisch-hygien. Gefährdung, rassenmäßige Vererbungstendenzen, industrieller Lebensrhythmus.

Die I.psychologie verfügt über eine eigene Methodologie.

Schrifttum: H. Kautz, Das industriepsycholog. Problem, II. Teil, in: I.formt Menschen (1929; hier Angabe der einschlägigen Literatur); s. auch Art. I.pädagogik. *H. Kautz.*

Industriewerkschulen.

[I. = Industriewerkschulen, W. = Werk.]

I. sind berufsschulähnl. Einrichtungen industrieller W.e, die vielfach in Verbindung mit besondern Lehrwerkstätten mit dem Zweck eingerichtet werden, auch die schulmäßige Ausbildung u. Erziehung des Nachwuchses, insbes. der Facharbeiter, möglichst eng den Bedürfnissen des einzelnen Betriebes oder einer bestimmten Betriebsgruppe anzupassen. Die Einrichtung derartiger Schulen steht im Zusammenhang mit der Erkenntnis der zunehmenden Bedeutung des Faktors Arbeit im Produktionsprozeß, sowie den Bestrebungen nach Gewinnung eines tüchtigen Facharbeiterstammes u. nach Vertiefung des Gedankens der W.gemeinschaft. Neben den Lehrstoffen der öffentl. Berufsschule, die aber hier stark werkpraktisch u. werkpolitisch beeinflußt sind, sind auch besondere jugendpfleger. Einrichtungen zu beobachten, weil in neuerer Zeit immer stärker das Streben hervortritt, den ganzen Menschen, auch die Seele des Jugendlichen für den W.-gedanken zu gewinnen.

W.schulen werden als Ersatz der öffentl. Berufsschule anerkannt, wenn die äußern u. innern Verhältnisse des Schulbetriebes den an die öffentl. Schulen zu stellenden Anforderungen entsprechen. Sie unterstehen der staatl. Aufsicht wie die öffentl. Schulen u. die Privatschulen.

In der Regel können nur größere W.e oder Betriebsgruppen I. einrichten u. unterhalten, da die Aufwendungen hierfür eine Belastung des Betriebes dar-

stellen. Man kann neben privaten auch von öffentl. I. sprechen, wenn öffentlich rechtl. Körperschaften Schulträger sind, u. lediglich die räuml. Unterbringung besonderer *W.klassen* im Betriebe erfolgt. Halböffentl. Charakter kann man den W.schulen der deutschen *Reichsbahn*, die im letzten Jahrzehnt durch *Br. Schwarze* ausgebaut wurden, ferner den bergmänn. Berufsschulen (s.d.) zusprechen. In manchen Fällen haben die W.e auch Zusatzunterricht eingerichtet, den die Jugendlichen neben der öffentl. Berufsschule, vor allem zur fachl. Ertüchtigung u. Spezialausbildung für das W. besuchen müssen.

Der W.schulgedanke an sich kann außerordentlich fruchtbar werden für die Gestaltung des Unterrichtsbetriebes, weil bes. der fachl. Unterricht größere Lebensnähe gewinnt. Freilich ist die Gefahr vorhanden, daß eine einseitige Ausbildung lediglich für das W. betrieben wird u. die Wettbewerbsfähigkeit des Facharbeiters auf dem allgem. Arbeitsmarkt später dadurch eingeschränkt bleibt. Eine weitere Gefahr besteht darin, daß der staatsbürgerl. Unterricht in seiner Bedeutung zurücktritt u. unter Umständen eine einseitige werkpolit. Beeinflussung erhalten kann. Die Vorteile des W.schulgedankens unter Vermeidung der Nachteile lassen sich in der Weise für den Ausbau der öffentl. Berufsschule sichern, daß die W.schulklassen im Rahmen der öffentl. Berufsschule eingerichtet werden, wie dies z. B. mit Erfolg bei der Firma Krupp in Essen durchgeführt worden ist.

Die Leistungshöhe der priv. W.schulen ist verschieden. Neben vorzüglich eingerichteten Schulen der großen Industriebetriebe, die sich z. T. auch der Fortbildung der Gehilfen u. der Vorbereitung der W.meister widmen, bestehen auch solche minderer Güte mit einseitigen W.bestrebungen. Der *Deutsche Ausschuß für techn. Schulwesen* erstrebt eine Hebung der Leistungen der priv. W.schulen durch Vereinheitlichung der Lehrpläne u. Schaffung geeigneter Lehr- u. Anschauungsmittel. Nach Stolzenberg waren in Deutschland 1928 etwa 126 W.schulen vorhanden, die 63 W.schulen der Reichsbahn nicht mitgerechnet. Von diesen Schulen entfielen 74 auf die metallverarbeitende, 7 auf die chem., 2 auf die Holz verarbeitende, 1 auf die Textil-Industrie u. 2 auf Bergbau- u. Hüttenwesen; 7 Verkäuferinnenschulen u. 3 sonstige W.schulen.

Schrifttum: Abhandlungen u. Berichte über das techn. Schulwesen, VI (1919); die Aufsätze von Stolzenberg über W.schulen u. Br. Schwarze über W.schulen der Reichsbahn, in: Handb. für das Berufs- u. Fachschulwesen, hrsg. von A. Kühne ([2]1929); G. Tollkühn, Die planmäßige Ausbildung des gewerbl. Fabriklehrlings (1926); Lehrlingsausbildung u. Techn. Berufsschulwesen (Tagung in Kassel 1921; [2]1926). *W. Franziskel.*

Innensekretion.

Bis vor 40 Jahren nahm man an, daß die Harmonie in der Tätigkeit der Körperorgane durch Gehirn u. Nerven vermittelt würde; die neueren Entdeckungen zeigen aber, daß biochem. Verbindungen auch auf dem Wege über die Blut- u. Lymphbahnen die Körperorgane oder bestimmte nervöse Zentren in ihrer Tätigkeit fördernd oder hemmend beeinflussen können, ohne daß Nervenreize nötig sind. 1849 fand *A. A. Berthold*, daß bei Tieren trotz der Durchtrennung aller nervösen Verbindungen der männl. Keimdrüse der normale Geschlechtstrieb erhalten blieb, wenn er die Hoden der Tiere an einer andern Stelle einheilen ließ.

Die biochem. Reiz- oder Beeinflussungsstoffe — Hormone oder Inkrete genannt — werden teils von ausschließlich diesem Zweck dienenden Drüsen gebildet, wie z. B. von der Thymus oder von der Epiphyse (Zirbel); teils stammen sie aus Organen, die neben der innersekretor. Tätigkeit auch andern lebenswichtigen Zwecken dienen, wie z. B. die Keimdrüsen oder die Bauchspeicheldrüse (Insulin). Man teilt die Hormone ein in morphogenet. u. in funktionelle Hormone, je nachdem sie ihre fördernde oder hemmende Wirkung auf das Wachstum des Körpers oder seiner Teile oder auf den Stoffwechsel in bestimmten Organen, also deren Ernährung ausüben. Letztere Einwirkung wird entweder durch direkte Beeinflussung des Chemismus der Gewebe der Organe veranlaßt, oder sie nimmt ihren Umweg über das sog. troph. Nervensystem (Sympathicus u. Vagus). Anderseits wirken aber die Nerven hinwiederum auch auf die innersekretor. Organe. Auch die Hormone selbst beeinflussen sich gegenseitig im synergist. oder antagonist. Sinne. Sie addieren sich oder drängen sich zurück. So hemmt die Zirbeldrüse die Tätigkeit der Keimdrüse, wohingegen die Hypophyse diese Tätigkeit schützen soll. Einzelne endokrine Drüsen wechseln ihre Tätigkeit ab. Die Thymus fördert das Längenwachstum des Menschen. Zur Pubertätszeit bildet sie sich zurück u. macht der Keimdrüse Platz, die nunmehr den sog. sekundären Geschlechtscharakter des Menschen entwickelt. Bleibt die Entwicklung der Keimdrüse aus, dann entstehen die hochaufgeschossenen Menschen mit den langen Extremitäten, den bartlosen Gesichtern u. der Fistelstimme.

Funktionsstörungen der I. führen also zu ganz bestimmten Krankheitsbildern, wobei Qualität u. Quantität der ausgeschiedenen Hormone bestimmend wirken, anderseits aber auch die gesunde oder kranke Beschaffenheit des Erfolgsorgans, auf das sie wirken, von Bedeutung ist. So ruft die Überproduktion des Schilddrüsenhormons, des Thyroxins, den *Basedow* hervor, die Glotzaugenkrankheit mit der geistigen Rastlosigkeit, der gesteigerten Erregbarkeit der Nerven, speziell der Herz- u. Gefäßnerven, u. mit dem gesteigerten Stoffwechsel. Das gegenteilige Krankheitsbild, das *Myxoedem*, entsteht bei ungenügender Sekretion des Thyroxins mit den Symptomen herabgesetzter körperl. u. geistiger Leistungsfähigkeit u. Verlangsamung des Stoffwechsels. Trotz korrekter Funktion der Schilddrüse wird aber die durch sie bedingte geistige Entwicklung des Menschen ausbleiben, wenn das Gehirn infolge degenerativer Unempfindlichkeit nicht darauf reagiert. Gänzl. Mangel der Schilddrüse führt zu schweren Entwicklungshemmungen mit Verblödung u. verzögerter Genitalentwicklung. Kretins u. Idioten sind daher auch zeugungsunfähig.

Da die Hormone ihre Wirkung auf Wachstum u. Stoffwechsel bereits im Mutterleibe beginnen, so haben sie auf die Bildung der Konstitution einen

entscheidenden Einfluß. Die abnorme Hormonsekretion der Schilddrüse führt so zu der eben beschriebenen *thyreoiden Konstitution* mit Über- oder Unterproduktion des Thyroxins. Bei der «*hypophysären Konstitution*» zeigt sich im Falle zu starker Sekretion der Hypophyse ein Wachstum in die Breite (große Hände u. Füße, breites Gesicht mit groben Zügen), psych. Ruhelosigkeit, Gemütserregbarkeit u. mangelhafte Intelligenz; bei Unterfunktion der Hypophyse zeigt sich: zurückbleibendes Wachstum, Fettleibigkeit, psych. Apathie, mangelnder moral. Sinn, Verkehrung der Gestalt in den konträren Geschlechtscharakter. Verschwindet die Thymus nicht in der Pubertätszeit, dann entsteht die «*hyperthym. Konstitution*».

Die Abnormitäten, die durch die Wachstums- u. Entwicklungsstörungen der morphogenet. Hormone veranlaßt werden, bekommen noch größere Vielgestaltigkeit durch ihre Rückwirkung auf die funktionellen Hormonorgane, nämlich: Nebenschilddrüse (=Epithelkörperchen), Keimdrüse, Nebenniere u. Epiphyse.

Die *Nebenschilddrüsen* regeln den Kalkstoffwechsel. Ihre Unterfunktion führt zur Verkrampfung des Organismus, wie er sich im Glottiskrampf (Kehldeckelkrampf) der Kinder, in der Eklampsie (Muskelkrämpfe mit Bewußtseinsstörungen), in Migräne, Asthma, Epilepsie u. sogar in der Schizophrenie (Jugendirresein) aussprechen soll.

Die *Keimdrüse* stimuliert den Geschlechtstrieb u. entwickelt den sekundären Geschlechtscharakter (männl. oder weibl. Skelett, Kehlkopfform, Stimme, Behaarungsart u. das ganze psych. Verhalten). Vor der Pubertät ist das Kind schreckhaft, ängstlich, furchtsam, leicht überreizt, zur Wut geneigt. Es fehlen die Hemmungen. Daher rührt der Mangel an Konzentrationsfähigkeit u. die große Ablenkbarkeit, die Unstetigkeit im Spiel u. der große Rededrang. Die Phantasie arbeitet überwertig. Kleine Kinder schweifen ab, große neigen zu Extravaganzen mit der Tendenz, eine Rolle zu spielen. Das kleine Kind ist sehr suggestibel, leidet an Erinnerungstäuschungen u. beobachtet schlecht. Daher stammt die lückenhafte Erinnerung u. deren Verdeckung durch Phantasieprodukte. Dieses hemmungslose Verhalten verliert sich nach der Pubertät mehr u. mehr. Die Hormone der Keimdrüsen hemmen durch den Sympathicus die abnorme Herz- u. Gefäßtätigkeit. Auch das Gehirn erhält einen ausgedehnteren Hemmungsapparat. Der widerspruchsvolle Eindruck der Flegeljahre stellt den Kampf in den beiden Perioden vor u. nach der Pubertät dar. Wo sich die Pubertät hinauszögert, bleiben die Menschen Kinder. Bleibt die Pubertät ganz aus, so sind sie körperlich u. geistig infantil. Oft entwickelt sich eine abnorme Richtung nach der Seite der überwiegender Einwirkung der Schilddrüse, Hypophyse oder Thymus. Die Keimdrüsenhormone üben einen großen Einfluß auf das Wollen aus.

Die *Nebennieren* regeln mit ihrem wichtigsten Hormon, dem Adrenalin, den Blutdruck. Das Fehlen des Adrenalins führt zur sog. Addisonschen oder Bronzekrankheit.

Die *Epiphyse* hemmt die Keimdrüse u. deren Funktion. Eine Krankheit oder Zerstörung der Epiphyse führt zur vorzeitigen Geschlechtsreife (Pubertas praecox), bei der ein 6jähr. Junge z. B. ganz die Entwicklung eines 17jährigen zeigte.

Die Hormone der Schilddrüse wirken also auf die geistige Entwicklung u. auf das psych. Gleichgewicht, ganz bes. auf die psych. Sphäre, die das Verhalten der unwillkürl. Strebungen u. damit auch indirekt die Tätigkeit des Verstandes, des Gemütes u. Willens regelt. Temperament u. Charakter werden dadurch mächtig beeinflußt. Aus den mit den Störungen der I. zusammenhängenden Abnormitäten, die sich in der Konstitution u. Physiognomie zu erkennen geben, hat man auf bestimmte Charakteranlagen zurückschließen wollen, um daraus eine Handhabe zur zeitigen Erkennung der typ. abnormen Charaktere u. zur frühzeitigen endokrinologisch-therapeut. Prophylaxe der konstitutionellen sittl. Schwäche zu gewinnen.

Schrifttum: J. Bauer, Innere Sekretion. Ihre Physiologie, Pathologie u. Klinik (1927); A. Biedl, Innere Sekretion (4 Bde., [4] 1922); E. Kretschmer, Körperbau u. Charakter ([7 u. 8] 1929); N. Pende, Konstitution u. innere Sekretion (1924); G. Peritz, Einführung in die Klinik der innern Sekretion (1923); A. Weil, Die innere Sekretion ([3] 1923); H. Zondek, Die Krankheiten der endokrinen Drüsen ([2] 1926).

W. Bergmann.

Innere Mission.

[IM. = Innere Mission.]

I. Allgemeines: Als IM. bezeichnet man einmal die *Gesamtheit der Einrichtungen*, Anstalten u. Vereine, die, auf dem Boden evang. Christentums stehend, religiöse, sittl., soziale, wirtschaftl., geistige u. leibl. Schäden bekämpfen oder verhüten wollen; sodann die von den Genannten geleistete Arbeit, genauer das dahinterstehende Prinzip: «Entfaltung u. Betätigung der Glaubens- u. Lebenskräfte der ganzen wahrhaftigen Christenheit.» Das *Ziel* ist die Durchdringung des Volkslebens mit diesen Kräften zur Überwindung alles Unchristlichen in Staat, Gesellschaft u. Kirche (Wichern). Die Triebkraft liegt in der ihrer Verantwortung vor Gott sich bewußten Nächstenliebe. Voraussetzung ist immer das Vorhandensein oder der drohende Eintritt eines Notstandes äußerer oder innerer Art.

IM. ist nach *Wichern* zum wesentl. Teil erzieherische Tätigkeit, sowohl auf den einzelnen, als auf das Volk gesehen.

Der Charakter der IM. als Erziehungsarbeit tritt nicht nur in ihren Bestrebungen der Jugendpflege u. Volksbildungsarbeit zutage, sondern gerade auch in ihrer Fürsorgearbeit für Hilfsbedürftige u. vor allem Gefährdete. Ausgehend von der untrennbaren gegenseitigen Bedingtheit von Leib u. Seele als Ursache u. Folge, erblickt die IM. in der Darreichung bloß äußerer Hilfe eine Verkennung der eigentl. Not, die in den meisten Fällen erziehl. Beeinflussung zu ihrer Linderung u. Beseitigung fordert.

II. Geschichtliches: Die Entwicklung der IM. zeigt deren enge Beziehungen zur Erziehung. Die Bezeichnung IM. wird zunächst 1836 als Zusammenfassung für einzelne Werke evang. Liebestätigkeit gebraucht durch den Vater der IM., *J. H. Wichern* (1808—1881). Wie stark Wichern

gerade erzieherische Fragen beschäftigt haben, zeigen seine Briefe aus der Verlobungszeit, seine Jahresberichte über das Rauhe Haus, seine Aufsätze zur Erziehungs- u. Rettungshausarbeit, vor allem auch seine Aufzeichnungen über die einzelnen Zöglinge seiner Anstalt. Der Ausgangspunkt der IM. als geschlossener Bewegung ist die Rede, die Wichern auf dem 1. Evang. Kirchentag in Wittenberg 1848 hielt, in der er die Menge der vorhandenen u. zukünftigen Notstände schilderte u. die Evang. Kirche zum Kampf dagegen aufrief. Er gründete 1849 in Berlin den *Zentralausschuß für die IM. der Deutschen Evang. Kirche* (= ZA. für IM.), dessen führender Kopf er bis zum Jahre 1874 war, u. schrieb 1849 seine bekannte Denkschrift. Im ZA. für IM. (Berlin-Dahlem, Zietenstr. 24) sind 1930 zusammengeschlossen alle Vereine, Einrichtungen u. Anstalten evang. Liebestätigkeit (3938 Anstalten, 3428 Einrichtungen der halboffenen, 19166 der offenen Fürsorge, schätzungsweise 67000 Berufskräfte, darunter 43134 Schwestern, 4460 Diakonen). Die Arbeit der IM. gliedert sich geographisch in 37 Landes- u. Provinzialverbände u. in 11 Fachgruppen.

III. Päd. Arbeitsgebiete: Von den Fachgruppen sind hier folgende von Bedeutung:

1. Erziehungsarbeit ist das älteste Arbeitsgebiet der IM.; ihre Anfänge werden mit den Namen *A. H. Francke, Oberlin* u. vor allem dem auch von diesem bes. hervorgehobenen *J. Falk* bezeichnet. Je länger je mehr haben sich zu der Arbeit der geschlossenen Kinder- u. Jugendfürsorge, wie sie in *Waisenhäusern* u. *Rettungsanstalten* (750) geleistet wird u. in dem 1920 gegr. *Evang. Reichs-Erziehungsverband* e.V. (Sitz Berlin-Dahlem, Zietenstr. 24) zusammengeschlossen ist, die Einrichtungen der offenen Fürsorge gesellt. 28 *Erziehungsvereine* u. 11 *Fachverbände* sorgen für Unterbringung in Familienpflege. Evang. *Jugenddienste* üben Jugendgerichtshilfe, Schutzaufsicht, Vormundschaft u. Fürsorge für erwerbslose Jugendliche aus, neuerdings auch in besondern Heimen. *Kindergärten* u. *-horte* (3227) nehmen tagsüber den außer dem Hause beschäftigten Müttern die erziehl. Sorgen ab.

2. Fürsorge für Gefährdete hat ebenfalls die IM. schon früh in Angriff genommen (*Th. Fliedner*, 1800—1864, *O. G. Heldring*, 1804—1876). In 157 Zufluchts- u. Frauenheimen, früher Magdalenenasyle genannt, wird versucht, *sittlich gefährdete* oder dem Gewerbslaster verfallene Frauen u. Mädchen wieder zu einem geordneten Leben zurückzuführen. Ferner sind hier von Wichtigkeit die Einrichtungen u. Vereinigungen der vorbeugenden oder nachgehenden Fürsorge, 310 Bahnhofsmissionen u. 50 Marthaheime. Vor der gleichen Aufgabe steht die *Fürsorge für Gefangene* u. *Entlassene*, deren Bahnbrecher gleichfalls *Fliedner* u. *Wichern* waren; ferner die *Fürsorge für Trunksüchtige* (1851 die erste Trinkerheilanstalt in Lintorf). In der ständigen Gefahr, «asozial» zu werden, ist die *wandernde Bevölkerung*. Als vorbeugende Maßnahmen dienen 332 Herbergen zur Heimat, deren erste 1854 *Clem. Th. Perthes* (1809—1867) in Bonn gründete, u. die 115 Wanderarbeitsstätten. Sie u. die 42 Arbeiterkolonien verdanken ihr Dasein der opferfreudigen Sorge *v. Bodelschwinghs* (s. d.) für die «Brüder von der Landstraße».

3. Jugendarbeit leisten insbes. der Reichsverband der evang. Jungmännerbünde Deutschlands u. der Evang. Reichsverband weibl. Jugend (je ca. 200000 Mitgl.). Der eigentl. Jugendbewegung stehen, abgesehen von der Bibelkreisbewegung, vor allem der Bund Deutscher Jugendvereine, der Christdeutsche Bund u. das Neuwerk nahe. Eine besondere Form gemeinsamen längeren Zusammenseins hat sich die evang. Jugendarbeit seit 1913 in den «Freizeiten» u. «Ferienlagern» geschaffen.

4. Volksbildungsarbeit u. Presse. Die evang. Pressearbeit ist seit 1910 im Evang. Preßverband für Deutschland zusammengeschlossen u. sieht ihr «Ziel in der Richtung auf eine fortschreitende Ethisierung des Zeitungsinhalts». Die in einer Gesamtauflage von ca. 11 Millionen erscheinenden *Sonntags- u. Gemeindeblätter* bedeuten eine unauffällige, aber wirksame erziehl. Beeinflussung eines großen Volksteils. Ihnen treten zur Seite die im *Verband evang. Volksbüchereien* zusammengeschlossenen Volksbüchereien. Für die im *Deutschen evang. Volksbildungsausschuß* seit 1920 zusammengeschlossene Volksbildungsarbeit ist kennzeichnend der «Eckart». 28 evang. Volkshochschulheime sammeln junge Männer u. junge Mädchen zu mehrmonatl. Gemeinschaftsleben.

Von größter Wichtigkeit für die Erziehungsarbeit der IM. in den Heimen u. Anstalten ist die Ausbildung geeigneter berufl. Kräfte (vgl. dazu Art. Lehrdiakonie).

Schrifttum: M. Hennig, Quellenbuch zur Geschichte der IM. (1912); M. Gerhardt, Wichern (2 Bde., 1927/28); — Der junge Wichern. Jugendtagebücher (1925); J. H. Wichern, Gesammelte Schriften (6 Bde., 1901/08); — Die IM. der deutschen evang. Kirche. Eine Denkschrift an die deutsche Nation ([5]1914); — Tagebuchblätter der Liebe (1929); J. Steinweg, Die IM. der evang. Kirche. Eine Einführung in ihr Wesen u. ihre Arbeit (1928); Handbuch der IM., hrsg. vom Zentralausschuß für die IM. der deutschen evang. Kirche (3 Bde., 1925/28); Schriftenreihe: Der Evang. Wohlfahrtsdienst, hrsg. von J. Steinweg (seit 1924); Schriftenreihe: Kleiner Ratgeber für die Mitarbeit in der Jugendfürsorge, hrsg. von A. Stahl (seit 1926); Schriftenreihe des Evang. Reichserziehungsverbandes, H. 1: H. Neunobel, Die evang. Erziehungsvereine (1927), H. 2: J. Beckmann, Evang. Jugendfürsorge (1929); J. Steinwachs, W. Backhausen u. J. Voigt, Die evang. Anstaltserziehung (1922); L. Cordier, Evang. Jugendkunde (3 Bde., 1925/29); Jahrbuch für evang. Volksbildung, hrsg. vom Deutschen Evang. Volksbildungsausschuß I (1928). — Zeitschriften: Die IM. im evang. Deutschland, hrsg. von H. Füllkrug, J. Steinweg u. A. Stahl (seit 1905); Evang. Jugendhilfe, hrsg. von H. Beutel (seit 1880); Evang. Jugendfürsorge, hrsg. von R. Horning (seit 1925); Die christl. Kinderpflege, hrsg. von J. Gehring (seit 1893); Der Wanderer, hrsg. von K. J. Lemmermann (seit 1884); Eckart, Blätter für evang. Geisteskultur, hrsg. von der Deutschen Zentralstelle zur Förderung der Volks- u. Jugendlektüre (seit 1924) u. a.

B. Heyne.

Instinkt.

I. Begriff: I. ist eine vererbte Disposition, welche ihren Besitzer bestimmt, gewisse Objekte bes. zu beachten, von ihnen affektiv berührt zu

werden u. darauf in entsprechender Weise zu handeln (Mac Dougall). Der I. geht immer auf Bewegungen, welche für die Erhaltung des Individuums u. der Art von großer Bedeutung sind; das Gefühl verrät sich nach außen in den Ausdrucksbewegungen (J. Fröbes).

II. Instinktforschung: 1. Wesen. Ältere Theorien anthropomorphistisch u. phänomenologisch. *Stoiker:* I. ein angeborener, unbewußt zweckmäßiger Trieb zur Regelung der Bewegungen, geleitet von der Weltvernunft. *Aristotel. Scholastik:* I. wirksam durch eine Art sinnl. Erkenntnis; ähnlich *H. S. Reimarus. Wasmann:* Wesentlich ist ein sinnl. Erkenntnisvermögen, assoziativ wirksam, vererbt oder (beschränkt) erworben (vgl. J. Schwertschlager, Die Sinneserkenntnis, 1924; H. Bergson, L'Evolution créatrice, [34]1929). — *W. James* sah im I. einen blinden Trieb; *W. Wundt* u. *C. Schneider* blindgewordenen Willen. *Craig* gründete ihn auf Begierde u. Neigungen (1918); Mac Dougall (1908, 1923) auf einen Affekt, der sich in einer Handlung entlade; ähnlich *A. Shand* (1914). — *Wasmanns* Theorie ist immer noch klassisch, welche, gestützt auf Ameisenforschungen, den Anteil der einzelnen psych. Elemente am besten wiedergibt u. das unbewußt Zweckmäßige betont (vgl. Ch. Bühler).

2. Kausalfaktoren. Neuere exper.-wissenschaftl. Theorien betreffen die Kausalfaktoren des I.s. Anfang ist die Automatismentheorie von *Descartes. M. Verworn* untersuchte (1889) die direkte kontrakt. u. expans. Wirkung einseitiger Reize bei Amöben u. Infusorien; *Ch. Loeb* (1897/99) spricht von Helio-, Geo-, Chemotropismen u. segmentalen Reflexen, vom Nervensystem als Reizleiter; *A. Bethe* (1898) von Reflexmaschinen. Davon die neueste Form die Gestaltpsychologie von *K. Koffka, F. Wertheimer, W. Köhler* (1920): der Organismus ist maschinenähnl. Ganzheit mit strukturell bedingten Abläufen, denen das Psychische parallel läuft. — *Kritik:* Die Reflextheorie ist ein berechtigtes heurist. Prinzip u. bedingt eine eigene wissenschaftl. Untersuchung (Exner, v. Kries bei G. Kafka; Sherrington bei Ch. Bühler, Sammelref.). Eigentl. Kausalfaktoren gemäß den Untersuchungen Wasmanns an den Ameisen, von *C. Jennings* an den Amöben, von *K. Groos* an den Spielen sind Empfindungen, welche erblich oder gewohnheitsmäßig mit bestimmten Strebungen u. Gefühlen verknüpft sind. Der I. zeigt weitgehende Plastizität mit nur relativer Starrheit, wirkt schon auf repräsentative Reize (Ch. Bühler), auf Komplexqualitäten u. Ganzheiten (H. Volkelt). Der I. ist auch aktiv u. wirkt vorbauend für die Zukunft über das Einzelwesen hinaus. Dressur knüpft an angeborene I.e an. — Der neue Ansatz für die Theorie des I.s, der amerikan. Behaviorismus (s. Art. Tierpsychologie), geht von Situation u. Reaktion, als dem unmittelbar äußerlich Wahrnehmbaren, aus u. sucht die Gesetzmäßigkeit in der Steuerung des Benehmens der Gemeinschaftsglieder. Obwohl theoretisch auf das Reizschema eingestellt, läßt sich von hier aus (nach Ch. Bühler) das aktive, Widerstand überwindende Verhalten des I.s erkennen, bes. die zuvorkommende Vorsorge für die Zukunft in der Richtung auf Wachstum, Vermehrung, Ausbreitung. Daher der Unterschied gegen die bloße Zweckmäßigkeit der Reaktionen mit sofortigem Schlußergebnis: in der I.-handlung liegen Reiz u. Ergebnis zeitlich auseinander in vorwegnehmender Verhaltungsweise (Ch. Bühler). Der Behaviorismus fand auch Zeichen als Steuerungen des sinnvollen Benehmens mit gegenseitiger Kundgabe u. Kundnahme der Gemeinschaftsglieder; aber es ergab sich keine Entstofflichung u. Ablösbarkeit, wie bei den *intellektuellen* Handlungen des Menschen, welche in sich logisch sind. — Der I. ist somit ein Fonds gerichteter u. ganzheitsgeregelter Dispositionen mit nur relativer Starrheit, gesteuert durch Sinneswahrnehmungen, auf Erfolge, welche im Einzelwesen oder auch weit darüber hinaus liegen.

3. Zweckmäßigkeit. Die Tatsache der Zweckmäßigkeit oder Zweckhaftigkeit, des richtigen Gebrauchs der Organe ohne Unterweisung u. für Ziele, die über das Einzelleben hinausliegen (K. Bühler), auch von den mechanist. Kausaldenkern mindestens mit einem «Als ob» anerkannt, fordert eine Betrachtung des objektiven Sinnes, der objektiven Funktion der I.e im Haushalt der Lebewesen für Einzelwesen, Gemeinschaftsarbeit u. Arterhaltung, ist also eine Steuerung höherer Art als die einfache Sinneswahrnehmung. Die Erforschung dieser teleolog. Probleme untersucht experimentell die Leistungsart u. den Leistungsgrad einer gegebenen I.vorrichtung. Sie kann nicht die Kausalforschung ersetzen, sondern fordert diese (C. Stumpf, K. Bühler). Die Erklärung dieser Zwecktätigkeit finden die *Stoiker,* ähnlich *Spranger,* in einer objektiven, alles durchwaltenden Weltvernunft; die *Scholastiker* in der von Gott so bestimmten Weltordnung. Die letzte Theorie wird den Tatsachen besser gerecht, weil nur so erklärt wird, warum die I.e gerade so u. nicht anders sind, warum sie auch Mängel zeigen.

III. Päd. Bedeutung: Für die Pädagogik kommen die I.leistungen des Kindes in Frage. Hier stellt der I. das Erbgut gebrauchsfertiger, starrer u. des Lernens nicht bedürftiger Verhaltungsweisen dar (K. Bühler). Der zeitlich erste I. ist der *Saug-I.;* ihm folgt noch in den ersten Tagen der *Hinwendungs-I.* Vor der Mitte des 1. Lebensjahres folgt der *Ausdrucks-I.* Mindestens gleichzeitig tritt der *Nachahmungs-I.* auf; der *Spiel-I.* (s. Art. Spiel) gibt die Erklärung für das Daß (Theorie der Kraftentladung; H. Spencer) u. das Wie des kindl. Spieles (Vorübungstheorie von K. Groos u. K. Bühler); das Spiel ist die Betätigungsform *aller* I.e. Um 1 Jahr u. 6 Monate zeigt sich der *Furcht-I.* vor dem Unheimlichen. Als soziale I.e können schon die ersten Liebesregungen der Mutter gegenüber (11½ Monate; Scupin), der «Schaukontakt» (Ch. Bühler) um den 5. Monat gedeutet werden. Später (3 Jahre, 11 Monate; Scupin) erscheinen *Mitleids-I.e, Sühne-* u. *Rache-I.e.*

Die Entwicklung des Kindes bis zu den geistigen Fertigkeiten hat *K. Bühler* durch die Dreistufentheorie I., Dressur, Intellekt gekennzeichnet; *W. Stern* unterscheidet empir. Lernen (von Fertigkeiten unter entscheidendem Einfluß der Umwelt) von den «Kunststückchen» der Dressur. Nur der Saug-I. ist gleich vollendet. Die andern reifen aus rudimentären Anfängen

erst nach u. nach als Erstarkungen innerer Kräfte, z. T. durch äußere Einflüsse mitbedingt: Im 1. Vierteljahr die Hinwendungsbewegungen, im 2. die des Greifens, im 3. die Nachahmung (Ch. Bühler u. H. Hetzer). Dabei kommt die von *H. Volkelt* beobachtete Plastizität des I.s zur Geltung. Der I. reagiert auf Komplexqualitäten u. ganzheitl. Momente. Das empir. Lernen wie die Dressur (i. e. S.) baut auf den I.en auf: Aus dem Chaos diffuser u. ungeregelter Bewegungen werden gewisse Gruppen herausgehoben u. fixiert; sei es durch eigene Auslese oder unter Führung durch die Erwachsenen, bis sich bestimmte sensomotor. Verknüpfungen herausstellen. Analog ist es mit der Dressur (i. e. S.). In scharfer Unterscheidung von den «Einfällen» bei *W. Köhlers* Schimpansen hat *K. Bühler* (im Gegensatz zu *W. Stern*) den Intellekt als das dem Menschen Eigene schon beim Frühkinde unterschieden: Der Mensch, auch das Kind, macht *Er*findungen durch Überlegung u. Einsicht u. bildet diese weiter. Die *Erziehung des I.s* beim Säugling kann nur mittelbar sein als Sorge, daß für reifende Fertigkeiten Kräfte zur Ausführung u. Gelegenheit zur Übung vorhanden sind; jede Verfrühung schadet. Das empir. Lernen wird zweckmäßig auf notwendige sensomotor. Verknüpfungen eingestellt neben spielerischen Dressuren. Endlich ist zu beachten, daß in den I.en sich sehr früh eine primitive Willensbeteiligung regt u. der Übergang zur Einsichtshandlung fließend ist. Selbst in den höchsten menschl. Leistungen sind die I.e noch eingebaut, u. sie machen mit Dressur u. Intellekt die 3 Dimensionen sinnvollen Verhaltens aus.

Schrifttum: E. Wasmann, I. u. Intelligenz im Tierreich (³1905); Handbuch der vergleichenden Psychologie, hrsg. von G. Kafka (3 Bde., 1922); K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes (⁵1929); — Die Krise der Psychologie (²1929); — Die I.e des Menschen, in: Bericht über den 9. Kongr. für exp. Psychologie, München 1925 (1926); H. Volkelt, Fortschritte der exp. Kinderpsychologie (1926); Ch. Bühler, Das Problem des I.s, in: Ztschr. für Psychologie, Bd. 103 (1927); — H. Hetzer u. B. Tudor-Hart, Soziol. u. psychol. Studien über das 1. Lebensjahr (1927); W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit (⁵1928); K. Koffka, Die Grundlagen der psycholog. Entwicklung (²1925); ferner die reiche sonstige, bes. bei Wasmann, Bühler, Stern, Kafka angegebene Literatur; St. Krauß, Die Bedeutung der I.e u. ihres seelischen Überbaus für die Sozialität u. Dissozialität des Kindes, in: Bericht über den 4. Kongreß für Heilpädagogik (1929) 88—101. *J. Engert.*

Institute, pädagogisch-psychologische.

[I. = Institut.]

Im Gegensatz zu Erziehungsanstalten, Internaten u. Pressen, die man gelegentlich auch I.e nennt, verstehen wir unter päd.-psycholog. I.en staatl., städt. oder private Forschungs-, Übungs- u. Demonstrationsstätten, Ausbildungsstellen, Sammel- u. Auskunftstellen u. Einrichtungen zur Lösung prakt. Aufgaben. — Bei der nicht immer glückl. Lösung der Doppelaufgabe unserer Hochschulen, Forschungs- u. Lehrstätte zugleich zu sein, bei dem immer mehr zunehmenden Massenunterricht u. dem Unvermögen, vor allem für Forschernachwuchs zu sorgen, bildeten sich zunächst innerhalb des Organismus unserer Hochschulen, oft auf dem Umwege über *Seminare* u. *Laboratorien* zur Ergänzung des vorlesungsmäßigen Unterrichts I.e, bes. bei solchen Disziplinen, denen mit Buchwissen allein nicht gedient ist. Die sich allenthalben regende Tendenz zur Bildung «freier» Hochschulen u. die veränderten Zeitverhältnisse ließen darüber hinaus, bes. in der Nachkriegszeit, eine Reihe päd.-psycholog. I.e aus der Initiative von Standesorganisationen, Weltanschauungsgemeinschaften u. Wirtschaftsgruppen erstehen.

Der *I.sunterricht* will im Gegensatz u. oft in Ergänzung der Vorlesungen Arbeitsweisen lehren u. vermitteln, die Kunst der Fragestellung entwickeln, Instrumente, Forschungsmittel, -methoden, -kritik handhaben lernen, zeigen, wie man zu den Resultaten kommt. Psycholog. I.e haben vor allem in der gelegentl. u. systemat. Fremd- u. Selbstbeobachtung zu schulen. Für eine erfolgreiche Arbeit ist das Bilden kleiner Arbeitsgruppen wesentlich. Der darin zu behandelnde Stoff umfasse ein möglichst eng begrenztes Teilgebiet, das durch Verteilung einzelner Referate an die Teilnehmer möglichst erschöpfend behandelt wird. Die Einrichtung des Referenten u. Korreferenten, die Führung eines Protokolls, das sich gegenseitig als Versuchsperson Dienen, das Sammeln der Ergebnisse in einem Archiv sind Faktoren, die zu einem fruchtbaren I.sbetrieb wesentlich beitragen. Ein gut ausgestattetes I., als Forschungs- oder Lehrstätte, bedarf vor allem des nötigen Instrumentariums, einer Fachbibliothek u. je nach seinem Forschungsgegenstand Projektionsvorrichtungen, Apparate, Abbildungen, Diapositive, Tabellen, Photogramme usw., die in einem Archiv wohl zu ordnen sind. In einem gut gepflegten I.sarchiv sollten außer den Geschäftspapieren, Studentenverzeichnissen, vor allem die Arbeiten des I.s, die Protokolle der Sitzungen, nicht veröffentlichte Übungsarbeiten u. Untersuchungen, Berichte über alle gemachten Versuchsanordnungen usw. vorhanden sein. Für päd.-psycholog. I.e, insbes. für einzelne Disziplinen, ist die stete Verbindung mit der Praxis, für Demonstrations-, Übungs- u. Forschungszwecke eine sog. I.s- oder Übungsschule mit frei verfügbaren Kindern u. Schülern unentbehrlich. Für die Lösung umfassender päd. Aufgaben ist das Zusammenarbeiten des Anthropologen u. Mediziners, des päd. orientierten Psychologen, der Vertreter einzelner Schulwissen-

schaften, eines päd. geschulten Juristen, schließlich des Theologen u. Philosophen, als naturgemäße Vorstufe einer päd. Fakultät, unerläßlich. — Als Stätten der Forschung u. Weiterbildung der Wissenschaft sind die I.e heute wohl auf allen Gebieten unentbehrlich u. unersetzlich geworden. Freiheitstendenz der Forschung, die Ausschließlichkeit, mit welcher sie ihre Mitglieder in Anspruch nehmen, die strenge Konzentration u. Zusammenarbeit vieler Kräfte an einer geeigneten Stätte sind gewiß Vorteile gegenüber der Beamteneigenschaft des Hochschullehrers, der sich durch zeitraubende Lehrverpflichtungen oft zersplittert. Durchbildung u. Schulung des einzelnen, vor allem die Auslese wirklich Begabter auf den einzelnen Gebieten wird gerade in den I.en wirksam erreicht. Der Wettkampf der Leistungen von staatlich organisierten u. privaten I.en kann dem Ausbau der Wissenschaften nur zugute kommen. Die Erhaltung u., wo es notwendig ist, die Neugründung von staatl. oder privaten I.en gehören mit zu den fundamentalen Kulturinteressen unserer Zeit. Gerade Forschungs-I.e sollten auch durch Unterstützung der Öffentlichkeit in den Stand gesetzt werden, sich ihren wichtigen Aufgaben restlos widmen zu können. S. auch die Art. Laboratorien, Seminare, Zentralstellen.

1. Institute zentraler Natur sowohl in Beziehung auf ihre räuml. Reichweite, wie auch hinsichtlich des Umfangs ihrer Forschungsarbeit u. ihres Arbeitsfeldes sind:

Das *Cassianeum* zu Donauwörth, eine für Deutschland einzigartige päd. (1875 gegr.) Stiftung des 1914 verstorbenen Lehrers *L. Auer,* stellt in Ziel u. Leistung ein bedeutsames *I.* zur Förderung der kath. Pädagogik u. Volksbildung dar. Rechtlich eine jurist. Person, sucht die Stiftung die von ihrem Gründer übernommenen Grundsätze in Zeitschriften, Werken u. Kalendern dem Volke nutzbar zu machen. Alle Erübrigungen aus den Unternehmungen des Cassianeums werden für Zwecke der kath. Jugend- u. Volkserziehung verwendet. Das Cassianeum, 1910 in eine gemeinnützige Stiftung umgewandelt, ist seit 1876 untergebracht in den Räumen des alten Donauwörther Benediktinerklosters Heilig Kreuz. Es umfaßt ein *Pädagogium* (Bürgerschule u. Internat für Progymnasium, 1928 180 Zöglinge), die päd. *Redaktionen* (Pharus, eine kath. Monatsschrift für Orientierung in der gesamten Pädagogik, Volksschularbeit, Schutzengel, Wir jungen Mädchen; Monika, Raphael, Notburga; Ambrosius, Blätter für Anstaltspädagogik), einen *Verlag,* ein *Museum* mit wertvollen Sammlungen u. eine päd. *Bibliothek* (s. Art. Bibliotheken, päd.). Die Buchproduktion umfaßt gute Volks- u. Jugendlektüre, katechet. u. päd. Werke u. Kindergebetbücher, illustr. Märchenbücher, deutsche Jugendhefte (153 Nummern). Bisherige Auflagen: $3^1/_3$ Millionen Hefte.

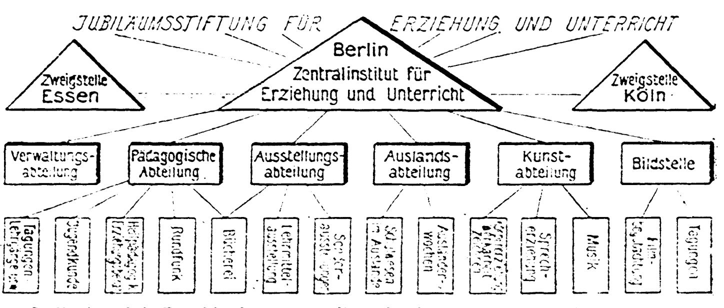
Schrifttum: J. Weber, Cassianeum, in: Lexikon der Päd., hrsg. v. E. Roloff I 628; — L. Auer, ebd. V 1078; M. Lechner, L. Auer u. das Cassianeum, in: Pharus Jhrg. 16, S. 385/90 (1925); L. Huber, L. Auers päd. Werk (1925).

Das *Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht* in Berlin, Potsdamerstr. 120 (mit Zweigstellen in Essen u. Köln), eine gemeinnützige päd. Einrichtung, 1915 gegr. als Sammel-, Auskunfts- u. Arbeitsstelle für Erziehungs- u. Unterrichtswesen, nachdem bereits längere Zeit vorher von staatl. u. städt. Stellen sowie von der Lehrerschaft über die Einrichtung eines Reichsschulmuseums u. einer zentralen Stätte für die wissenschaftl. u. päd. Förderung der Lehrerschaft verhandelt worden war. Die rechtl. Trägerin ist die *Jubiläumsstiftung für Erz. u. Unterr.,* in deren Vorstand Reich u. teilweise Länder, Städte, Lehrerverbände u. die Gesellschaft der Freunde des I.s vertreten sind. Vorsitz in der Jubiläumsstiftung: gegenwärtig der Preuß. Minister für W., K. u. V. Gesamtleiter des I.s: Geh. Oberreg.-Rat Prof. Dr. *L. Pallat* (s. d.).

Die Aufgaben des I.s sind: 1. *Unterstützung der Unterrichtsbehörden* bei der Durchführung von Verordnungen, Richtlinien u. method. Neuerungen; 2. *Fortbildung der Lehrerschaft* an Volks-, mittleren, höheren u. Berufsschulen durch Sammlung u. Bereitstellung von päd. Material (Lehrmitteln, Büchern, Unterrichtsergebnissen), durch Veranstaltung von Lehrgängen, Tagungen, Arbeitswochen u. Studienfahrten u. durch Vorträge im Rundfunk; 3. *Päd. Forschung* durch Beobachtung der päd. Strömungen u. Vorgänge im In- u. Auslande, Arbeiten auf dem Gebiete der Jugendkunde, Klärung prakt. Schul- u. Bildungsfragen u. Durchführung wissenschaftl. Bestandaufnahmen; 4. *Auskunftserteilung* an Behörden, Schulen, private Stellen u. Personen, *Beratung,* insbes. Erziehungsberatung, amtl. *Begutachtung* von Bildstreifen u. Schallplatten.

Die *Arbeit* vollzieht sich teilweise im Zusammenwirken mit den staatl. Behörden, den städt. Schulverwaltungen u. den Lehrerorganisationen.

Zur Bewältigung der verschiedenen Arbeitsaufgaben ist das I. in 6 *Abteilungen* eingeteilt, deren Arbeitsgebiete u. Unterabteilungen aus der nachstehenden Skizze ersichtlich sind:



An Stelle der Abtl. *Rundfunk* trat neuerdings die für *Vergleichende Erziehungskunde.*

Von den Einrichtungen des I.s, die der Öffentlichkeit dienen, seien bes. erwähnt: die *Bibliothek* mit Päd. Handbücherei u. Päd. Bücherschau (vgl. Art. Bibliotheken, päd.).

Über die ständige *Lehrmittelausstellung* u. die *Sonderausstellungen* (Arbeitsmethoden, Unterrichtsergebnisse) vgl. Art. Ausstellungen, päd.

Die *Auskunftstelle für Erziehungsberatung* sammelt das gesamte einschlägige Material, bes. auch über Beratungsstellen, zeigt den Ratsuchenden den Weg zu den entsprechenden Stellen.

Die *Auskunftstelle für Berufsberatung* bearbeitet alles das, was die Schule u. die Lehrerschaft für die Frage der Berufsberatung im allgemeinen zu leisten vermögen (Berufskunde, Berufsethik usw.). Die individuelle Berufsberatung liegt bei den amtl. Berufsberatungsstellen.

In allen musikal. Berufsfragen kann Rat u. Auskunft in der *Musikberatungsstelle* eingeholt werden. — Um Filme von didakt., volksbildenden oder künstler. Wert aus der Masse der Filmproduktion auszulesen u. durch Steuernachlaß oder -ermäßigung zu größerer Verbreitung zu bringen, bestehen bei der *Bildstelle des I.s* Prüfungsausschüsse, die auf Antrag der Filmhersteller ihre Begutachtungen vornehmen. Die Bildstelle ist zugleich Geschäftsstelle für den Berliner Prüfungsausschuß für techn. Leiter von Lichtbildervorführungen an Schulen u. in der Jugendpflege u. veranstaltet in Gemeinschaft mit dem Berliner Filmseminar jährlich mehrere Ausbildungslehrgänge für Lehrer als Filmvorführer. Auch die Veranstaltung der jährl. Deutschen Bildwochen liegt in ihrer Hand.

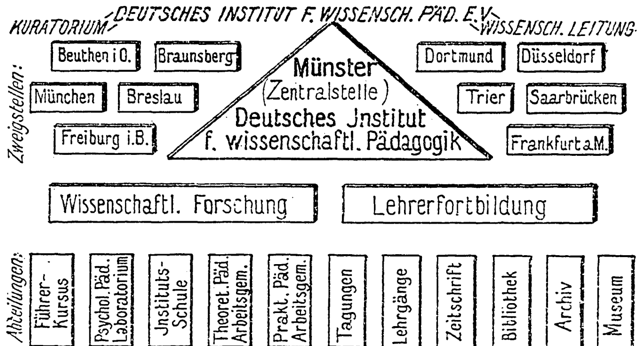
Studienfahrten wollen die Lehrerschaft sowie Vertreter verwandter Berufe mit deutscher Landschaft, Geschichte u. Kultur, fremden Ländern, inländ. u. ausländ. Schulwesen bekannt machen.

Das I. hat die Ergebnisse seiner Arbeit in einer Reihe von *Buchveröffentlichungen* niedergelegt. Ein vollständiges Verzeichnis ist durch die Geschäftsstelle zu beziehen. — Außerdem erscheinen: *Das Jahrbuch* (mit Unterstützung des Reichsmin. des Innern hrsg.) u. das *Päd. Zentralblatt* (monatlich).

Um das I. in der Erfüllung seiner Aufgaben zu unterstützen, wurde am 19. V. 1920 eine *Gesellschaft der Freunde des I.s* gegr., deren Mitgliedschaft Einzelpersonen, Vereine, jurist. Personen u. Handelsgesellschaften erwerben können.

Schrifttum: Zehn Jahre Zentral-I. für Erz. u. Unter. 1915—1925 (o. J.). *J. Spieler.*

Das *Deutsche Institut für wissenschaftl. Pädagogik* e. V., Münster i.W., 1922 gegr., will bei den tiefgehenden Wandlungen des geistigen Lebens in Deutschland eine weltanschaulich vertiefte u. zugleich wissenschaftlich begründete Sicherung der kath. Erziehungsbelange gewährleisten. Dem organisator. Geschick des Lehrers *W. Kratz* gelang es, den von ihm bereits in der Vorkriegszeit erwogenen Gedanken eines kath.-päd. I.s durch die Vertreterversammlung des Kath. Lehrerverbandes des Deutschen Reiches in Berlin-Steglitz (29.V.1921) zur Sache dieses Verbandes zu machen. Im nächsten Jahre wurde auch der Verein Kath. deutscher Lehrerinnen gewonnen. Beide Verbände schlossen sich am 18. III. 1922 zu einem *Verein zur Pflege wissenschaftl. Pädagogik e. V.* (jetzt Deutsches I. für wissenschaftl. Päd. e. V.) zusammen, der Rechtsträger des I.s ist. Dem innern wissenschaftl. Aufbau widmete Univ.-Prof. Dr. *M. Ettlinger* (s. d.) seine besten Kräfte. Ein Kuratorium unter dem Vorsitz von Dompropst Prälat Univ.-Prof. Dr. *J. Mausbach* (s. d.) wurde am 1.VIII.1922 eingesetzt. Am 27.XI.1922 offiziell u. feierlich eröffnet, nahm das I. von Westfalen aus eine rasche u. gesunde Entwicklung.



Als Unterstellen gehören zu der Zweigstelle Dortmund: Altenhundem, Wanne-Eickel; zu Düsseldorf: Wuppertal, Duisburg; zu Frankfurt: Eltville, Limburg a. d. Lahn; zu Münster: Schneidemühl.

Zu Beginn 1929 legte Ettlinger krankheitshalber die wissenschaftl. Leitung nieder. An seine Stelle trat Univ.-Prof. Dr. *J. P. Steffes* (s. d.).

Die «*Wissenschaftl. Leitung*», die sich aus Vertretern der philosoph.-päd. Wissenschaften zusammensetzt, bestimmt den Arbeitsplan. — Das «*Kuratorium*» hat vor allem den kath. Geist, die wissenschaftl. Höhe u. die Anpassung an die prakt. Bedürfnisse der Zeit zu gewährleisten.

Von Anfang an hat das I. in *Tagungen,* in *Semester- u. Wochenkursen,* vor allem durch die Gründung von *Zweigstellen* seine Kräfte in den Dienst einer vertieften Lehrerfortbildung gestellt. Die *innere Entwicklung* des I.s drängte jedoch über diese Aufgabe hinaus zu einer Organisation der eigentl. wissenschaftl. Arbeiten in engeren Arbeits- u. Forschungsgemeinschaften.

Seit Herbst 1922 wurden unter dem entscheidenden Einfluß von Ettlinger *4semestrige Kurse für wissenschaftl. Pädagogik* (Führerkurse) eingerichtet. Zugelassen sind zunächst ordentl. Mitglieder, die über eine abgeschlossene Hochschulbildung sowie über hinreichende Erfahrung in prakt. Schul- u. Erziehungstätigkeit verfügen. Eine hochwertige wissenschaftl. Arbeit kann als Ersatz für ein abgeschlossenes Hochschulstudium angesehen werden. Die ordentl. Mitglieder haben nach Abschluß ihrer Studien vor der wissenschaftl. Leitung eine Prüfung abzulegen u. hierfür eine druckfertige wissenschaftl. Arbeit aus den Gebieten der Pädagogik einzureichen. Außerordentl. Mitglieder u. Gasthörer können an diesen Kursen zum Zwecke der Weiterbildung oder späterer Aufnahme als ordentl. Mitglieder teilnehmen. Die Vorlesungen u. Übungen beziehen sich auf die Gebiete der theoret., prakt. u. histor. Pädagogik, der Weltanschauung, der Psychologie u. Soziologie sowie auf die Grenzgebiete. — Im Herbst 1924 wurde mit Genehmigung der Regierung zu Münster eine *I.sschule* eingerichtet. Theoret.-wissenschaftl. Fragen sollen in Zusammenarbeit mit dieser vom unterrichtl. u. erziehlichen Arbeitsfelde aus für die Belange der Praxis geklärt werden. Sie bietet für die ordentl. Mitglieder des Führerkursus die Möglichkeit, in die Probleme des prakt. Unterrichts u. der Erziehung Einblick zu gewinnen. Seit 1922 verfügt das I. über ein sehr gut eingerichtetes *Labora-*

torium für experimentelle Psychologie, das nach den päd. Anwendungsgebieten im Zusammenhang mit den theoret. Arbeiten des Führerkursus u. den prakt. Problemstellungen der Unterrichts- u. Erziehungsarbeit an der I.sschule klärend zu wirken sucht. — Über die erziehungswissenschaftl. *Bücherei* s. Art. Bibliotheken, päd. — Über das im Ausbau begriffene *päd. Archiv* s. Art. Archive, päd. — In bescheidenen Anfängen ist ein *päd. Museum* vorhanden, das anschaul. Material zur Geschichte der Erziehung u. der Erziehungswissenschaft sammelt. Es will ferner eine orientierende Übersicht über das vorhandene Material von Lehr- u. Lernmitteln bieten u. bei der Beschaffung des besten Schulmaterials Behörden, Schulen u. Lehrern beratend zur Seite stehen. — Geplant ist ein *stammeskundl. Seminar,* das die Erforschung der psych. Eigentümlichkeiten u. Unterschiede der deutschen Volksstämme sowie die päd. Nutzbarmachung der Forschungsergebnisse zur Aufgabe hat. — *Literar. Unternehmungen* des I.s sind die *Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Pädagogik* (mit zwei Reihen von Ergänzungsheften, Abhandlungen u. Vorträgen), das seit 1928 groß angelegte, auf 27 Bde. berechnete *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (im Erscheinen begriffen, im Auftrage des I.s von den Professoren Dr. *F. X. Eggersdorfer,* Dr. *M. Ettlinger* †, Dr. *G. Raederscheidt* u. P. Dr. *J. Schröteler* S. J. hrsg.) u. das vorliegende *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* unter Leitung der Herausgabe von Dr. *J. Spieler.* — Zur Klärung besonderer Probleme päd. Theorie u. Praxis schreibt das I. jährl. *Preisarbeiten* aus, um päd. Interessen in weiteren wissenschaftl. Kreisen anzuregen.

Die wissenschaftl. *Richtung* des I.s will die Belange päd. Theorie wie erzieherischer Praxis gleichermaßen vereinigt wissen. Der Pädagogik als Wissenschaft ist in der Aufgabestellung des I.s der eigentüml. Gesichtspunkt der Bildungsidee wesentlich, von dem aus sich das Verhältnis von Grundwissenschaften der Pädagogik (Philosophie, Weltanschauungslehre, Psychologie, Soziologie) u. Fachwissenschaften (Geschichtswissenschaft, Naturwissenschaft, Mathematik usw.) bestimmt. Philosoph., psycholog., soziolog. Probleme, Fragen der Weltanschauung werden im Rahmen des durch die Bildungsidee bestimmten *päd. Sachgebietes* aufgesucht. Die *weltanschaul.* u. *philosoph. Grundlagen* sind in Übereinstimmung mit dem Geiste kath. Theologie wie Philosophie, wobei jedoch ohne jede Enge auch die wertvollen Ergebnisse anderer Richtungen ihre Anerkennung u. Verwertung für das Ganze einer kath. Pädagogik finden.

Schrifttum: W. Kratz, Die Entwicklung des Deutschen I.s für wissenschaftl. Päd., in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Päd. (1925); Studienplan für den 4semestr. Führerkursus (o. J.).

H. Brunnengräber.

Das *Forschungsinstitut für Erziehungswissenschaften* zu Braunschweig, Lessingplatz 12, ist eine Stiftung des Freistaates Braunschweig, unterstützt von den großen deutschen Lehrerverbänden, von ausländ. Lehrerorganisationen u. andern Vereinen, 1929 eröffnet, mit der Aufgabe, jene Fragen zu untersuchen, die sich aus der Entwicklung der noch spekulativ gerichteten u. von andern Disziplinen abhängigen Pädagogik zu einer empir. u. autonomen Wissenschaft ergeben. Das I. enthält außer einer *Spezialbücherei* ein *Archiv,* das der Registrierung aller Meinungswandlungen, Veröffentlichungen u. prakt. Unternehmungen auf dem Gebiete päd. Arbeit dient. Die im I. erzielten Forschungsergebnisse werden in einer Vierteljahrsschrift veröffentlicht. Größere Untersuchungen erscheinen als Monographien. Ein Mitteilungsblatt erscheint in etwa vierteljährl. Abständen. — Mit der Techn. Hochschule Braunschweig ist das I. durch Personalunion verbunden. Vorsitzender im Vorstand der Stiftung u. Direktor des I.s ist der Ordinarius für allgem. Erziehungswissenschaft, Prof. Dr. *A. Riekel.* Das I. wählt seine wissenschaftl. Arbeitskräfte entsprechend den zur Durchführung gelangenden Forschungsaufgaben aus. Studierende der Volksschul- u. der Berufsschulpädagogik, die an der Techn. Hochschule immatrikuliert sind, stellen ein Kontingent der Arbeitskräfte des I.s. Das I. soll einen internationalen Charakter tragen, insbes. die Sektion I, die die Länderreferate (für Deutschland u. Österreich, Frankreich, Spanien u. Lateinamerika, England u. Dominions, Vereinigte Staaten, China, Nordische Länder, zum Teil von Ausländern betreut) umfaßt.

Das *Institut für experimentelle Pädagogik u. Psychologie* (Abtl. des Leipziger Lehrervereins), Leipzig C 1, Kramerstr. 4 II, 1906 von Schülern *W. Wundts* durch den Leipziger Lehrerverein gegr., ist eine freie Stätte für Jugendkunde, die alle Methoden verwertet u. pflegt, die sich zur Gewinnung sicherer Erkenntnisse von der seelischen Struktur des Kindes, den zweckmäßigsten Formen des Unterrichts u. der Erziehung als brauchbar erweisen. In seiner Lehrtätigkeit widmet sich das I. der Lehrerbildung u. -fortbildung u. der Volksbildung; es wird zur Gutachtertätigkeit u. Erziehungsberatung herangezogen. Ein großer Teil der Arbeit wird in ständigen Abteilungen, Ausschüssen u. Arbeitsgemeinschaften geleistet. Ihre Ergebnisse liegen in den Päd. psycholog. Arbeiten aus dem I. des Leipziger Lehrervereins (18 Bde., 1910/30) vor. Das I. besitzt eine reichhaltige Bücherei u. Apparatensammlung. Mitglieder (die das I. unterstützen): 191 aktive u. 232 passive. Leiter: *F. Schlotte,* 1. Vorsitzender: *W. Fuß,* Geschäftsführer: *A. Otte.*

Schrifttum: Das I. für experimentelle Pädagogik u. Psychologie (1926); Jahresberichte.

Das *Päd.-psycholog. Institut,* München, Bavariaring 37, aus der Initiative *A. Fischers* am 10. III. 1910 gegründet (laufende Zuschüsse übernahmen der Münchener, der Bayr. u. der Deutsche Lehrerverein), hat seit 1920 seine Tätigkeit wieder auszudehnen begonnen, bes. in Verbindung mit der Pflichtfortbildung der Junglehrer, den Zeitaufgaben der Einbürgerung psycholog. Methoden in die Schülerauslese u. Berufsberatung u. mit den großen allgemein wissenschaftlichen u. speziell päd. Ferienkursen u. Kongressen. — Zusammen mit der «Süddeutschen Lehrerbücherei» sowie den fachdidakt. Sektionen des Münchener Lehrervereins ist das I. der Mittelpunkt der lehrberufl. u. erziehungswissenschaftl. Fortbildung der bayrischen, speziell der Münchener Volksschullehrerschaft. Es beteiligt sich an der Pflege der kinderpsycholog. u. jugendkundl. Forschung durch eigene größere

Untersuchungen u. durch Sammelforschungen, von denen bes. diejenigen über Schriftentwicklung u. Schreibunterricht, Rechenmethodik, Schulreife bedeutende Entwicklung genommen haben u. heute zu selbständigen Dauerausstellungen geworden sind. Das Gebiet seiner Vorlesungen erstreckt sich neben allgemein pädagogischen für die Junglehrerschaft vor allem auf päd. Psychologie. Geschäftl. Leitung: Kuratorium, dessen Vorsitz Schulrat Dr. *H. Reinlein;* wissenschaftl. Leitung Prof. Dr. *A. Fischer* u. D. *O. Mann.*

Die *Abteilung für Erziehungswissenschaft u. Jugendkunde,* Erfurt, Dammweg 9, der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, wurde am 5. XII. 1926 eröffnet. Träger ist die Akademie. Die Mitgliedschaft in dieser Gesamtakademie u. entsprechend in der Abteilung wird nur auf Grund von Berufungen durch den Senat erworben. Der Zusammenfassung eines weiteren Kreises von Interessenten dient die *Erziehungswissenschaftl. Vereinigung,* ein Verband zur Förderung der Zusammenarbeit an den Aufgaben der Zeit in päd. Theorie u. Praxis. Ihre Aufgaben sucht die Abteilung in größeren *Tagungen, Vorträgen,* erziehungswissenschaftl. *Studiengemeinschaften* u. *Publikationen* zu lösen. Reihe A: Päd. Schriftenreihe der Akademie (24 H.e, 1927/30), Reihe B: Päd. Gesamtbibliographie, *Die Erziehungswissenschaftl. Forschung* (10 H.e, 1926/30). Abteilungsvorstand: Schulrat Dr. *O. Kürsten;* Sekretär u. Herausgeber der Publikationen: Prof. Dr. *A. Hoffmann.*

Das *Religionspäd. Institut,* Berlin, Oranienburgerstr. 23. 1923 von *D. Dr. Dibelius* gegr. aus der Erkenntnis heraus, daß die evang. Kirche nach ihrer grundsätzl. Trennung vom Staate in anderer Weise als bisher zum Aufbau einer Pädagogik evang. Art beitragen müsse, will päd. interessierten evang. Geistlichen, Lehrern u. Lehrerinnen u. andern die erziehungswissenschaftl. Vertiefung ermöglichen u. das Interesse der Öffentlichkeit an religions-päd. Fragen wecken. Die eigenen Räume u. die Bibliothek des I.s stehen den Mitarbeitern zur Verfügung. Das I. steht unter einem Kuratorium; Vorsitzender: Generalsuperintendent *D. Dr. Dibelius;* wissenschaftl. Leitung der ersten Jahre: *Dr. F. Delekat,* jetzt Priv.-Doz. Dr. *O. Wichmann.*

Das *Psycholog. Laboratorium an der Deutschen Hochschule für Leibesübungen,* Berlin-Charlottenburg 9, ist eine Forschungsstelle, die jene Erkenntnisse psycholog. Art zusammenzutragen versucht, die den Unterbau für eine wirklich körperl. Erziehung bedeuten. Die Forschungsarbeit wird getragen von einer Auffassung, die man als *biopsychologisch* zu bezeichnen pflegt, u. die eine Synthese zwischen naturwissenschaftl. u. geisteswissenschaftl. Einstellung herbeizuführen sucht. Leiter: Dr. *H. Sippel.*

Das *Institut für Jugendkunde e. V.,* Bremen, Birkenstr. 12, 1911 gegr., will die wissenschaftl. u. prakt. Arbeit auf dem Gebiet der Jugendkunde u. -bildung fördern, gibt Jugendschriftenverzeichnisse heraus u. führt seit 1920 psychotechn. Eignungsprüfungen für die bei der Bremer Großindustrie gemeldeten Lehrlinge aus. Seit 1930 läßt die Berufsberatung des Arbeitsamtes in größerem Umfang durch das I. prüfen. Neben der wissenschaftl. Bücherei u. 29 päd.-psycholog. Zeitschriften besteht eine Jugendbücherei (ca. 3000 Bde.).

Wissenschaftl. Arbeiten des I.s: in der Ztschr. für angew. Psychologie, in den Beiheften dieser Ztschr., in der Ztschr. für päd. Psychologie sowie in Kongreßberichten der Gesellschaft für experiment. Psychologie u. in den Berichten der internationalen Psychologenkongresse in Paris (1927) u. Utrecht (1928); jährl. Tätigkeitsbericht. Leiter: Dr. *Th. Valentiner.*

Das *Institut für religionspsycholog. Forschung,* Wien VII, Zitterhofergasse 8, 1924 gegr. u. der gleichzeitig gegr. Internationalen Religionspsycholog. Gesellschaft angegliedert, will das Wesen der Religion exakt u. experimentell erforschen, u. zwar durch Fachleute verschiedener religiöser u. sozialer Einstellung u. durch Untersuchungen über die mannigfaltigen Erscheinungsformen des religiösen Bewußtseins, seine Veränderungen, Wachstum u. Abnahme. Organ: Zeitschr. für Religionspsychologie. Präsident: Univ.-Prof. Dr. *K. Beth.*

Als päd. Forschungsstelle ist auch die *Schule der Volkschaft* von Dr. *L. Weismantel* in Marktbreit a. M. zu nennen. Ostern 1928 gegr., erstrebt sie die Erforschung der geistesbiolog. Entwicklung des Menschen u. seiner einzelnen Kräfte (geistesbiolog. Entwicklung der Sprachkraft — der Bildkraft — der Raumvorstellung), die Entwicklung der gesamten kulturschöpferischen organisch aus dem Menschen drängenden Erscheinungen zu dem Zweck, die Grundlagen eines organischen Aufbaues einer «Schule der Lebensalter» u. aus dieser Schule heraus eine organisch wachsende Volkskultur zu gewinnen. — Die Schule ist objektiv allen weltanschaul. Erscheinungen zugewandt u. sucht alle wesentl. Kräfte des Gesamtvolkes zu einer synthet. Zusammenarbeit zu bringen.

Schließlich verschiedene Abteilungen des *Kaiser-Wilhelm-Instituts* in verschiedenen Städten.

2. Institute im Sinne rein staatl. Veranstaltungen sind:

Die *Staatl. Hauptstelle für den naturwissenschaftl. Unterricht,* Berlin NW 40, Invalidenstr. 57—62 u. W 35, Potsdamerstr. 120, Zweigstelle Düsseldorf, Ellerstr. 92, Nebenstelle für Seefischerei, Wesermünde. Gegr. 1914 als selbständige staatl. Behörde, die dem Ministerium für W., K. u. V. angegliedert ist, erteilt Auskunft an Behörden, Schulen u. jede einzelne Lehrkraft in allen Angelegenheiten des naturwissenschaftl. Unterrichts einschl. Mathematik u. Erdkunde, hält Fortbildungslehrgänge (Fortsetzung der seit 1899 bestehenden prakt.-naturwissenschaftl. Kurse) ab, prüft Lehrmittel u. begutachtet Pläne für Bau u. Ausstattung von Räumen für den naturwissenschaftl. Unterricht. — Herausgabe der Musterverzeichnisse von Einrichtungen u. Lehrmitteln für die naturwissenschaftl. Unterrichtsfächer. Mitteilungen der Hauptstelle für den naturwissenschaftl. Unterricht (zwanglose Folge von Heften, darunter die Musterverzeichnisse) u. Ztschr. für den physikal. u. chem. Unterricht, hrsg. von K. Metzner. — Leiter: Direktor Prof. *Matthée.*

Die *Württemberg. Landesanstalt für Erziehung u. Unterricht,* Stuttgart, Seidenstr. 47, gegr. 1910

als Württemberg. Schulmuseum (Titeländerung 1924), staatl. Landesanstalt, unmittelbar dem württemberg. Kultusministerium unterstellt, Sammlungen während des Krieges magaziniert, wiedereröffnet im Februar 1921 unter Ausdehnung des Aufgabenkreises auf das gesamte württemberg. Schulwesen, besitzt Sammlungen guter Lehr- u. Lernmittel, empfehlenswerter Bücher, prakt. Schulgerätschaften u. typ. Schülerarbeiten, richtet päd. Tagungen u. regelmäßige Fortbildungslehrgänge ein u. ist amtl. Beratungsstelle in allen Lehr- u. Lernmittelfragen für alle Schulen Württembergs. — Publikationen: Württemberg. Schulwarte (monatl.).

Die *Württemberg. Landesanstalt für den Physikunterricht,* Stuttgart-Cannstatt (Wilhelma), Pragerstr. 17, bezweckt die Schaffung einer Mustersammlung von Apparaten für den physikal. Schulunterricht, einschl. der Schülerübungen, ist Auskunfts- u. Beratungsstelle für die Neueinrichtung u. Ergänzung der physikal. Lehrmittelsammlungen u. der Unterrichts- u. Übungsräume der höh. Schulen u. der Lehrerbildungsanstalten, ist mit der Unterweisung der Studienreferendare in der Methodik u. Technik des physikal. Unterrichts einschl. ihrer prakt. Ausbildung in der Werkstatt beauftragt, hält Fortbildungskurse für Lehrer der Physik an den höh. Schulen u. den Lehrerbildungsanstalten u. versorgt württemberg. Schulen mit erprobten, in eigener Werkstatt angefertigten Apparaten. Leiter: Oberstudiendirektor Dr. *Wildermuth.*

3. Institute an Universitäten, Hochschulen u. Päd. Akademien sind:

Das *Psycholog. Institut u. Staatl. Forschungsinstitut für Psychologie bei der Univ. Leipzig,* Universitätsstr. 3—5, 1875 von *W. Wundt* gegr., ist die älteste Pflegstätte der experimentellen Psychologie, der 1913 ein besonderes Forschungs-I. für Psychologie angegliedert wurde. Direktor: Prof. Dr. *F. Krueger. Assistenten: O. Klemm* (Abteilung für angew. Psychologie), *H. Volkelt* (Abteilung für Kinderpsychologie), *Graf von Dürckheim, Rudert, Rüssel.* Zahl der *Mitglieder:* Wintersemester 1929/30 470, davon über die Hälfte Kandidaten des Volksschullehreramts. Das selbständige *Seminar für Psychophysik* unter Leitung von Prof. Dr. *W. Wirth* ist räumlich mit dem I. verbunden. Veröffentlichungen: Philosoph. Studien, 20 Bde. (1883—1902); Psycholog. Studien, 10 Bde. (1906 bis 1917); Arbeiten zur Entwicklungspsychologie, 1914 gegr., hrsg. von F. Krueger, erschienen bis 1930 H. 1—8; Neue psycholog. Studien, gegr. 1925, hrsg. von F. Krueger in Gemeinschaft mit andern (bisher erschienen Bd. 1—3, Bd. 4, H. 1 u. 2, Bd. 5, H. 1 u. 2).

Das *Psycholog. Institut der Universität Würzburg,* Domerschulgasse 16, 1896 durch *O. Külpe* gegr., pflegt die theoret. Psychologie u. ihre sämtl. Anwendungen, insbes. die Pädagogik, u. dient vornehmlich Forschungs- u. Lehrzwecken. Die Veröffentlichungen des I.s von 1913—1922 sind in der Ztschr. «Fortschritte der Psychologie u. ihrer Anwendungen» erschienen. Von besonderer Bedeutung für die Pädagogik, speziell auch für die Berufsberatung, sind eine Reihe neuerer Arbeiten des I.s, bes. von K. Marbe, M. Schorn, M. Zillig. — Leiter u. Geschäftsf: Geh.-R. Prof. Dr. *K. Marbe.*

Das *Psychologische Institut der Universität München.*

Das *Institut für experimentelle Psychologie an der Universität Prag.* Direktor: Prof. Dr. *J. Lindworsky.*

Das *Institut für Lehrerfortbildung Hamburg* (vgl. Art. Hamburg I 1096).

Die *Erziehungswissenschaftl. Anstalt der Thüring. Landesuniv. Jena,* Grietgasse 11, am 14. V. 1924 eröffnet, nahm in sich auf die Überlieferung des ehemaligen «Päd. Univ.-Seminars» (gegr. 6. VI. 1844 von *C. V. Stoy*) u. der mit ihm verbundenen Univ.-Übungsschule von *W. Rein,* nach dem Muster der Zillerschen Schule in Leipzig 1886 gegr. Die Anstalt dient im Sinne objektiver Wissenschaft der Forschung im Problemgebiete der Erziehungswissenschaft u. staffelt ihre Kurse nach Unterseminar, Seminar u. Oberseminar. Die Praxis der «Universitätsschule» dient der Versuchsarbeit. Seit Ostern 1924 wurde bes. 2 großen Fragen nachgegangen: der 4jähr. Grundschule u. der freien allgem. Volksschule.

Mitglieder der Anstalt können nur ordnungsgemäß immatrikulierte Studenten der Univ. werden. *Bibliothek:* 12000 Bde., 50 Ztschr.en. Die Veröffentlichungen liegen vor in den Sammlungen: «Forschungen u. Werke zur Erziehungswissenschaft» (14 Bde., 1925 ff.) u. «Päd. Studien u. Kritiken» (6 Bde., 1927 ff.); Mitteilungen der Anstalt (1925), 5 H.e. Über die Geschichte, die Forschungsrichtung u. die bisherige Arbeit unterrichtet: «Die Erziehungswissenschaftl. Anstalt der Thüring. Landesuniv.», in: Petersen, Innere Schulreform u. Neue Erziehung (1925) S. 55—73, auch die Ztschr. für päd. Psychologie, Bd. 26 (1924) u. H. 5 der «Mitteilungen» (1929).

Das *Psycholog. Institut der Univ. Göttingen,* 1887 durch *G. E. Müller* gegr. mit einer Abt. für angew. Psychologie. Direktor: Prof. Dr. *N. Ach.*

Das *Päd. Institut der Univ. Göttingen,* 1920 von Prof. *H. Nohl* eingerichtet (mit eigenem Kindergarten, Grundschulklasse, Landheim in Lippoldsberg a. d. Weser) will ein wissenschaftl. Organ der autonomen päd. Bewegung sein.

Das *Psycholog. Institut der Univ. Berlin,* 1894 von *C. Stumpf* gegr., mit einem Phonogrammarchiv. Direktor: Prof. *W. Köhler.*

Das *Psycholog. Institut der Univ. Frankfurt a. M.,* Mertonstr. 17, 1905 von Prof. *Marbe* gegr. als I. der damaligen Akademie für Sozial- u. Handelswissenschaften, seit 1914 Univ.-I., dient der Forschung u. Lehre der gesamten Psychologie. Direktoren: Prof. Dr. *A. Gelb* u. Prof. Dr. *M. Wertheimer.*

Das *Psycholog. Institut der Hochschule für Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften* (Handelshochschule) Nürnberg (I. für Psychologie u. Pädagogik), gegr. am 1. X. 1928 unter der Leitung von Geheimrat Prof. Dr. *K. Marbe,* fördert bes. die Wirtschaftspsychologie u. die Pädagogik u. ist gleichzeitig Prüfungs-I. der Stadt Nürnberg.

Das *Forschungs-Institut für Fürsorgewesen u. Sozialpädagogik an der Univ. Frankfurt a. M.,* 1920 gegr. Direktor: Prof. Dr. *Chr. J. Klumker.*

Das *Institut für experimentelle Psychologie u. Pädagogik der Univ. Gießen,* Friedrichstr. 24, als Abtl. des philos. Seminars durch *A. Messer* gegr. u. bis 1927 von *K. Koffka* geleitet, wurde 1929 verselbständigt. Forschungsziele liegen in der Richtung der genet. Ganzheits- u. Gestaltpsychologie. Leiter: Prof. Dr. *Fr. Sander.*

Das *Psycholog. Institut der Univ. Kiel;* Leiter: Prof. Dr. *J. Wittmann.*

Der *wissenschaftl. Apparat für Studentengeschichte an der Univ. Göttingen* im Juni 1929 gegr., stellt sich die Aufgabe, allen gedruckten Quellenstoff (Bücher, Broschüren, Einblätter, Zeitschriften) über Hochschulwesen u. Studententum des In- u. Auslandes in möglichster Vollständigkeit zu sammeln, zu sichten u. zur wissenschaftl. Bearbeitung bereitzustellen. Er berücksichtigt alle Strömungen u. verhält sich politisch u. konfessionell neutral; in der Bibliothek soll die Bücherei des 1925 von Prof. Dr. *P. Ssymank* gegr. *Instituts für Hochschulkunde* aufgehen, das als selbständige Einrichtung seit 1929 nicht mehr besteht. Leiter u. Geschäftsführer: Prof. Dr. *P. Ssymank,* der seit 1920 den ersten u. bisher einzigen Lehrauftrag für Hochschulkunde an einer deutschen Univ. verwaltet.

Das *Institut für evang. Jugendkunde* als Abteilung des Prakt. theol. Seminars der Evang. theol. Fakultät an der hessischen Landesuniversität Gießen, 1927 von Prof. D. Dr. *L. Cordier* gegr., will mit seiner Arbeit im Rahmen des Universitätsbetriebes Wissenschaft u. Leben in Berührung bringen, das auf dem Gebiet der Jugendkunde u. Jugendarbeit bisher Geleistete wissenschaftlich erforschen u. die Ergebnisse für die Lösung der gegenwärtigen Probleme vornehmlich der evang. Jugendarbeit (einschließlich Jugendwohlfahrt) fruchtbar machen durch Vortragsreihen u. Besprechungen in den Seminarübungen des I.s. Dem I. ist ein *Archiv für Jugendkunde,* das den Studierenden den nötigen literar. Stoff bietet, angegliedert. Eigene Räume zur Ausleihe u. zur Einsichtnahme in das laufende Zeitschriftenmaterial. Das Archiv bietet aus dem Schrifttum der einzelnen Jugendbünde Material zur Geschichte u. Systematik der Jugendkunde u. Jugendwohlfahrt. Über 100 Jugend- u. päd. Ztschr.en. Als Veröffentlichungen erscheinen in zwangloser Folge: Chronik der evang. Bünde; Bibliograph. Berichte; Berichte aus der engeren Arbeit des I.s.

Das *Institut für Philosophie, Pädagogik u. Psychologie* an der Techn. Hochschule Braunschweig, 1924 durch Prof. Dr. *W. Moog* gegründet u. geleitet, ist ein der Lehre u. Forschung dienendes Hochschul-I. Seit der Durchführung der akadem. Lehrerbildung im Freistaat Braunschweig, 1927, hat es hauptsächlich die Aufgabe, die wissenschaftl. Ausbildung der künftigen Volksschullehrer zu fördern, dient aber auch den Interessen der Lehrer an höh. Schulen u. der Techniker. Das I. ist z. Z. gegliedert in eine philos., eine päd. u. eine psycholog.-psychotechn. Abteilung.

Das *Institut für Psychologie u. Pädagogik* der Handelshochschule Mannheim, von *W. Peters* 1919 gegr., dient der theoret. Forschungsarbeit sowie der Ausbildung der Studierenden an der Handelshochschule u. der Fortbildung der Mannheimer Lehrerschaft auf den Gebieten der Psychologie, bes. der Wirtschaftspsychologie u. der Pädagogik. Die Forschungsergebnisse werden zur Ausarbeitung u. Durchführung prakt.-psycholog. Prüfungen im Dienste der Schule u. des Wirtschaftslebens verwertet. Unter der wissenschaftl. Leitung des I.s steht die von dem psycholog. Schulberater der Mannheimer Volksschule, *H. Lämmermann,* durchgeführte Schülerauslese. Veröffentlichungen in den einschlägigen Ztschr.en. Leiter: Prof. Dr. *O. Selz,* Leiter der heilpäd. Abtlg.: Prof. Dr. med. *J. Moses.*

Das *Psycholog. Institut für Landkindforschung* an der Päd. Akademie Elbing, erwuchs aus dem Bedürfnis, die Seelenlage der Landjugend wissenschaftlich (über die Erfahrungen aus dem persönl. Wirkungskreis oder eines begrenzten Bezirkes hinaus) zu erforschen, um damit die Grundlagen für ihre erzieherische Beeinflussung zu gewinnen. Um für eine allgemeine Erörterung des Landkindproblems umfassendes Material zu gewinnen, erfolgte 1926 durch Prof. Dr. *P. Bode* ein Aufruf an die Landlehrerschaft Deutschlands, sich zur Mitarbeit für die Lösung des Landschulproblems durch Beantwortung von Fragebogen u. Auskunftserteilung zur Verfügung zu stellen. Ungefähr 1500 Mitarbeiter aus allen Teilen Deutschlands haben z. Z. ca. 3000 Fragebogen ausgefüllt; ca. 300000 Kinderarbeiten aus Landschulen liegen vor. Die Nutzbarmachung dieses Materials für die Berufsausbildung der Studierenden u. sonstige wissenschaftl. Auswertung haben begonnen.

Das *Institut für Jugendkunde* an der österr. Landeslehrerakademie bzw. an der Bundeslehrerakademie in Wien, als päd.-psycholog. Laboratorium 1913 von *W. Kammel* gegr. u. 1919 zu einem I. ausgestaltet, gehörte zuletzt dem Bunde u. wurde am 31. XII. 1921 geschlossen. Apparate u. Einrichtungen des einzigen I.s, das die Katholiken Wiens hatten, gingen an das s. Z. in Gründung begriffene Päd. I. (sozialdem. Richtung) über.

4. Institute als Ausbildungsstätten von Lehrkräften: Einige Lehrerbildungsstätten nennen sich päd. I.e: *Päd. I. der Techn. Hochschule,* Dresden-A. 20, Teplitzerstr. 16 (eröffnet für künftige Volksschullehrer Ostern 1923, für künftige Berufsschullehrer Ostern 1924. Direktor: Prof. für prakt. Pädagogik, Geh. Schulrat i. R. Dr. *R. Seyfert*); *Päd. I. Leipzig* (Forschungs-I. für Volksschulpädagogik), Leipzig-S. 3, Elisenstr. 150 u. Gustav-Freytagstr. 42 (eröffnet 1924); *Päd. I. bei der Techn. Hochschule Darmstadt,* Alexanderstr. 27 (eröffnet Ostern 1925); *Päd. I. an der Techn. Hochschule Darmstadt,* Mainz, Peterstr. 2 I (eröffnet Mai 1925); *I. für Psychologie, Jugendkunde u. Heilpädagogik,* Mainz, Greiffenklaustr. 2 III (bildet neben der wissenschaftl. Forschung, Erziehungsberatung, Zusammenarbeit mit Schule, Jugendamt u. Jugendgericht in 1jähr. heilpäd. Lehrgängen Lehrkräfte mit Lehrbefähigung für das Lehramt an Hilfs- u. Sonderschulen u. Heilerziehungsanstalten aus. Leiter: Prof. Dr. *E. Stern*); *Mecklenburg-Schwerinsches Päd. I. zu Rostock* (1926 eröffnet, Direktor: Prof. Dr. *'es Kolz*); *I. für Jugendkunde,* Magdeburg (gegr. am 12. V. 1922, bildet Lehrkräfte aller

Art in Psychologie, Philosophie, Soziologie, Pädagogik u. in einzelnen Fachwissenschaften durch $^1/_2$jähr. Kurse u. Arbeitsgemeinschaften aus. Wissenschaftl. Bücherei, Schallplattenverleih- u. Erziehungsberatungsstelle. Direktor: Dr. *G. Skubich*); *Sozialpäd. I. Hamburg,* Mittelweg 35 a (gegr. 1917, 1923 vom Staate Hamburg übernommen, grundsätzlich überkonfessionell u. politisch neutral, bildet weibl. Kräfte für soziale Arbeit aus, Leiterin: Stud.-R. *M. Treuge*); die Akademie für soziale u. päd. Frauenarbeit, Berlin W 30, Barbarossastr. 65, unterhält ein *I. für sozialwissenschaftl. Forschung,* das die Erfahrungen der Frauenarbeit in Beruf u. Familie auswertet, u. ein *I. zur Erforschung der wissenschaftl. Grundlagen der Hauswirtschaft;* das *Sozialpäd. I. in Dresden,* als dessen 1. Etappe die Wohlfahrtsschule Hellerau anzusehen ist, ist erst im Entstehen begriffen. S. die Art. Lehrerbildung, Päd. Akademien.

Das *Päd. Institut der Stadt Wien,* Wien 7, Burggasse 14/16, hervorgegangen aus einer 1868 unter dem Namen Lehrerpädagogium von der Wiener Stadtverwaltung eröffneten Lehrerfortbildungsstätte, die 1904, von der Verwaltung des Landes Niederösterreich übernommen, unter Leitung von Dr. *R. Hornich* in eine 5jähr. Lehrerbildungsanstalt mit Übungsschule zur Heranbildung von Lehrern u. in eine Lehrerakademie als Stätte der Lehrerfortbildung umgewandelt wurde. 1919 wurde *W. Kammel* Direktor der Lehrerakademie, von der die Lehrerbildungsanstalt getrennt wurde. Die meisten Fächer wurden zu I.n (wie für Jugendkunde) oder Seminaren zusammengefaßt. Am 1. I. 1923 in den Besitz des Landes Wien zurückgekommen, zu einem Päd. I. ausgebaut, mit der Aufgabe, Lehrer u. Lehrerinnen für Volks- u. Hauptschulen, für Sonder- u. Fortbildungsschulen heranzubilden u. für die Fortbildung der Lehrerschaft sämtl. Schularten zu sorgen (Organisationsstatut des Päd. I.s der Stadt Wien vom Juli 1925). Dem I. sind angegliedert: die Päd. Zentralbücherei (s. Art. Bibliotheken, päd.), das *Psycholog. I.* (Leiter: Univ.-Prof. Dr. *K. Bühler*), eine *I.sschule,* das *Seminar für Schulgesang mit Kindersingschule,* das *Seminar für Werk- u. Werkstättenunterricht* u. die *Versuchsklassenzentrale.* Neben Lehrerfortbildung laufen zur Heranbildung von Lehrern für Sonderschulen heilpäd. Kurse, Fortbildungsschullehrerkurse, Museumskurse u. -führungen u. eigene Mittelschulkurse. Die Fortbildungskurse wurden in den letzten Jahren von über 3400 Hörern in jedem Studiensemester besucht. Unter den 116 Studierenden der hochschulmäß. Lehrerbildungskurse des S.-S. 1930 sind 62 Reichsdeutsche. — Direktor: *V. Fadrus.*

5. An vorwiegend prakt. eingestellten Instituten sind zu erwähnen:

Das *Deutsche Institut für techn. Arbeitsschulung* (= Dinta), Düsseldorf, Ratherstr. 105, ist ein 1925 gegr., von führenden Männern der Industrie gefördertes u. unterstütztes Privatunternehmen, das der techn. Arbeitsschulung des jungen u. erwachsenen Arbeiters u. der Arbeiterin dient. Das I. finanziert sich vornehmlich durch sein Werkzeitungssystem, bestehend aus 84 über das ganze Deutsche Reich verbreiteten Werkzeitungen, die monatlich in über 1 Million Exemplaren erscheinen. Hierzu kommen noch 10 vom Österreichischen Verein für techn. Arbeitsschulung in Zusammenarbeit mit der Düsseldorfer Zentralredaktion erscheinende Werkzeitungen. Organ: Arbeitsschulung. Leiter: Oberingenieur *C. Arnold.*

Das *Rhein. Provinzialinstitut für Arbeits- u. Berufsforschung,* Düsseldorf, Ulmenstr. 25, auf Beschluß des Rhein. Provinziallandtages vom 15. VI. 1925 gegr. u. am 1. I. 1926 eröffnet, stellt sich als wissenschaftl. Aufgaben die Erarbeitung psycholog. Methoden zur Berufseignungsprüfung Jugendlicher u. Arbeitsprüfung Erwachsener; Bewährungskontrollen der Eignungsprüfungsergebnisse u. Erarbeitung von Berufsanalysen in Betrieben; als prakt. Aufgaben: Fortbildungskurse für Berufsberater, Arbeitsvermittler, hauptsächlich Einführung in die Praxis psycholog. Ausleseverfahrens; dauernder Gedankenaustausch; Übermittlung von Anregungen mit den Ortsstellen der Arbeitsnachweisorganisation der Rheinprovinz (Mitteilungsblatt); Durchführung von Eignungsprüfungen für das Arbeitsamt Düsseldorf; Organisation der Eignungsprüfungen in den Arbeitsämtern; Prüfung von Sonderfällen; Untersuchung erwachsener Erwerbsbeschränkter unter bes. Berücksichtigung der Bedürfnisse von Arbeitsvermittlung u. Berufsberatung, Beteiligung an der Durchführung päd.-psycholog. Maßnahmen; Arbeits- u. Berufsfürsorge der Unfallgeschädigten. Leiter: Dr. *W. Schulz.*

Das *Institut für angewandte Psychologie* in Berlin-Neubabelsberg II, Wannseestr., 1906 von *W. Stern* u. *O. Lipmann* gegr., bezweckt Sammlung u. Auswertung von Ergebnissen für alle Anwendungsgebiete der Psychologie; Veranstaltung von Sammelforschungen, Auskunftserteilung. Veröffentlichungen in der Ztschr. für angew. Psychologie u. ihren Beiheften; Arbeitswissenschaftl. Monographien aus dem I. für angew. Psychologie. Direktor: Dr. *O. Lipmann.*

Das *Institut für prakt. Psychologie,* Münster i. W., Landeshaus, 1921 gegr. u. geleitet von Dr. *J. Weber,* hat zum Zweck die Durchführung prakt.-psycholog. Untersuchungen, bes. psycholog. Eignungsprüfungen u. heilpäd. Untersuchungen an normalen u. anomalen Jugendlichen u. Erwachsenen; außerdem Untersuchungen zur psycholog. Berufsanalyse, Berufsanlernung u. Betriebsrationalisierung. Jahresberichte.

Das *Städt. psycholog. Institut,* Hannover, Bonifatiusplatz 15, 1919 gegr. unter der Leitung Dr. *W. Hisches,* umfaßt je eine päd.-psycholog., berufspsycholog., wirtschaftspsycholog. u. theoret.-psycholog. Abteilung. Jahresberichte.

Das *Psycholog. Institut für Wirtschafts- u. Begabungsforschung e. V.,* Barmen-Elberfeld, Kothenerschulstr. 9, durch den Verein zur Förderung des Psycholog. I.s rege unterstützt, 1922 gegr., widmet sich unter Leitung von *R. von der Mühlen* (prakt. Psychologe) hauptsächlich der Begabungsforschung mit eigenen Abteilungen für Wirtschaftspsychologie u. Arbeitswissenschaft, Berufspsychologie (Eignungsprüfungen), Päd. Psychologie (Schulkinder-Intelligenzprüfungen), Theoret.

Psychologie (Forschungsarbeiten), Charakter-Diagnosen nach spezif. Methoden.

Das *Institut für angewandte Soziologie,* Berlin W 35, Lützowstr. 88 III, 1924 gegr., ist ein Forschungs-I. für Sozialphilosophie, allgem. Soziologie, Kultursoziologie (bes. Staats- u. Rechtssoziologie, Wirtschaftssoziologie), soziolog. Pädagogik u. betätigt sich in päd. Kreisen durch Vorträge, laufende Kurse, literar. Arbeiten, Unterrichtsbriefe u. Beratungen von Arbeitsgemeinschaften über soziolog. Fragen in päd. Abzweckung. Leiter: Prof. Dr. *K. Dunkmann.*

Das *Institut für Arbeits- u. Berufspsychologie* beim Arbeitsamt Halle a. S., Dezember 1919 gegr. von Prof. Dr. *F. Giese,* widmet sich Arbeits- u. berufspsycholog. Untersuchungen u. Begutachtungen. Leiter: Dipl.-Ing. *Becker.*

Das *Forschungs-Institut für Psychologie der Arbeit u. Bildung,* Gelsenkirchen-Buer, gegr. am 1. I. 1929 von den akadem. Kursen für Lehrerfortbildung in Verbindung mit der Stadtverwaltung, bearbeitet wissenschaftlich Psychologie der Arbeit u. Bildung u. widmet sich prakt. sozial der Heranbildung von Mitarbeitern für die genannten Aufgaben, der Mitarbeit an Erziehungs- u. Jugendberatungsstellen u. der Arbeiterwohlfahrt. Für Fragen weltanschaul. Art werden von Fall zu Fall Sonderkommissionen auf weltanschaul. Grundlage gebildet. — Leiter: Priv.-Doz. Dr. *G. Clostermann.*

Schrifttum: G. Clostermann, Das Forschungs-I. für Psychologie der Arbeit u. Bildung, Gelsenkirchen-Buer (Programmschr., 1929); Jährl. Tätigkeitsberichte im Rahmen der «Veröffentlichungen des Forschungs-I.s ...», wo auch die Arbeiten des I.s (ab 1930) erscheinen.

Das *Albertus-Kolleg, Institut für prakt. Heilpädagogik,* Recklinghausen-Suderwich, ist bestimmt für Schüler höh. Lehranstalten, die wegen ihrer von der Norm abweichenden Veranlagung gerade in der Zeit des Heranreifens zum Manne Schwierigkeiten haben, den Anforderungen der Schule u. des Lebens gerecht zu werden.

6. An Instituten des Auslandes seien genannt:

Das *Institut des Sciences de l'Education* in Genf, als *Institut J. J. Rousseau* durch Prof. Dr. *E. Claparède* gegr., ist eine Schule der Erziehungswissenschaft, ein Forschungs-I. u. eine Sammelstelle für Dokumentierung u. Information auf dem Gebiete der Kinderpsychologie u. experimentellen Pädagogik. Seit 1929 der Faculté des Lettres der Univ. Genf angegliedert, unter Wahrung seiner finanziellen u. administrativen Autonomie, erteilt das I. nach mindestens 2jähr. Studium ein eigenes Diplom. Das I. hat infolge der Herkunft seiner gegenwärtig ungefähr 100 Studenten einen internationalen Charakter. Es bestehen Studiengänge für Kleinkindererziehung, Erziehung Minderbegabter, Kinderfürsorge, Berufsberatung, Volksschule, Schulleitung usw. — 1927 wurde dem I. die wissenschaftl. Vorbereitung der Genfer Primarlehrer u. -lehrerinnen anvertraut. Nach u. nach wurden dem I. eine Reihe von Gründungen angegliedert, die den Studierenden zur prakt. Betätigung Gelegenheit geben: *Maison des Petits* (Versuchs-Kindergarten, seit 1922 vom Staat übernommen); die *Consultation médico-pédagogique* u. das *Cabinet d'orientation professionelle. Bibliothek* mit ca. 4000 Bden. An Veröffentlichungen sind zu nennen: La Collection d'actualités pédagogiques; größere Arbeiten werden in den Archives de Psychologie (Kündig, Genève), kleinere in dem Intermédiaire des Educateurs (Payot, Lausanne) veröffentlicht. Die auswärtige Vertretung des I.s hat das *Bureau International d'Education* (1925 gegr. u. zu einem selbständigen Organismus entwickelt) übernommen.

Das *Institute of International Education,* Neuyork, das unter der Leitung von Dr. *Stephen P. Duggan* steht, wurde vor 10 Jahren unter den Auspizien der *Carnegie* u. *Rockefeller Foundation* gegr., zu dem Zwecke, ein Sammelpunkt aller jener Interessen zu werden, die auf einen Austausch von geistigen Gütern zwischen Amerika u. allen andern Ländern der Welt hinzielen. Es besitzt schon heute Interessenvertretungen in allen wichtigen europäischen Zentren wie: Das *Amerika-Institut,* Berlin, Universitätsstr. 8, u. das *Amerika-Institut,* Wien I, Elisabethstr. 9.

Das *Bureau of Education,* Washington, D. C., ein groß angelegtes, mit einem zahlreichen wissenschaftl. Mitarbeiterstab ausgestattetes I., förderativ von sämtl. Staaten der nordamerikan. Union gemeinsam unterhalten, dient der Verbindung zwischen Wissenschaft u. Praxis.

Das *International Institute* an dem Teachers College of Columbia University, Neuyork, 1923 gegr., bezweckt, besondere Hilfe u. Führung den immer zahlreicher werdenden fremden (auch europäischen) Studierenden zu bieten u. Forschung anzuregen u. zu fördern.

Das *Institute of Character Research,* University of Iowa, Iowa City, fördert bes. die Charakterforschung.

Das *Psycholog.-Päd. Institut* der röm.-kath. Studienkurse in Tilburg (Holland), auf Anregung von Bischof *A. Diepen* 1915 gegr., mit Zweigabteilungen in Utrecht u. Roermond, hat heute Dozenten für alle päd. Disziplinen u. Hilfswissenschaften; 4jähr. Lehrgang; veranstaltet alle 2 Jahre eine *Röm.-kath. Päd. Woche* (mit ca. 400 Teilnehmern). Leiter: Prof. Dr. *Th. Goossens.*

Ein *kriminalpäd. Institut in Budapest-Erzsébetfalva* will die Praxis des Jugendgerichtes u. der Jugendgerichtshilfe auf die wissenschaftl. Grundlagen der modernen kriminalist. u. päd. Forschungen stellen. Die Tätigkeit des I.s bezieht sich vorläufig auf die wissenschaftl. Unterstützung u. Aufarbeitung des Materials des Jugendgerichtes in Budapest-Erzsébetfalva. Es ist vorläufig ein Privat-I. des Fürsorgevereins, welches für das Jugendgericht arbeitet u. eine rege Verbindung mit dem kriminalist. Seminar der Univ. Budapest sucht. Leiter: Bezirks- u. Jugendrichter Dr. *E. von Kármán.* Näheres s. in: E. von Kármán, Ein kriminalpäd. I. (1917).

Das *Tschechoslowak. Päd. Institut J. A. Comenius* in Prag, durch Beschluß des Ministerrates am 15. III. 1919 errichtet u. am 1. IV. eröffnet, gliederte sich in eine Abtlg. für Auskunfts- u. Vortrags-

wesen, für Ausstellungen u. Propaganda u. eine Bücherabteilung; wurde 1926 aufgehoben.

Das *Institut pédagogique Buls-Tempels,* Bruxelles.

Junta para Ampliación de Estudios, calle Almagro 29 in Madrid.

Das *Forschungsinstitut für körperl. Erziehung* in Yoyohta (Japan).

Zahlreich u. vorbildlich wenigstens in Arbeitsprogrammen sind die I.e Sowjet-Rußlands:

Das *Staatl. Institut für wissenschaftl. Pädagogik,* Leningrad (1924 gegr.).

Das *Wissenschaftl. Päd. Institut für Methoden der Schulerziehung* (1922 gegr.), ebd.

Das *Päd. Forschungsinstitut* an der 2. Universität Moskau mit 5 Abt. (1926 gegr.).

Die ukrainisch-sozialist. Sowjetrepublik hat ein wissenschaftl. Forschungs-I. für Pädagogik in Charkow, ein psycho-neurolog. I. mit päd. Abteilung ebd., einen wissenschaftl. päd. Forschungs- u. Lehrstuhl in Kiew, je eine päd. Versuchsanstalt des Volksbildungskommissariats in Charkow, Kiew (mit päd. Bibliothek), Odessa u. Dnjepropetrowsk, eine zentrale, wirtschaftl. u. techn. Station des Volksbildungskommissariats in Charkow, ein päd. Laboratorium für die Erziehung von Kindern u. Taubstummen in Charkow u. schließlich ein Kabinett für kommunist. Kinderbewegung in Charkow.

Schrifttum: J. Göttler, Organisation der päd. Forschung u. päd.-wissenschaftl. Berufsbildung, in: Pharus, Jhrg. 4, S. 522 (1913); A. Fischer, Über Organisation u. Aufgabe psycholog. I.e, in: Ztschr. für päd. Psychologie, Pathologie u. Hygiene, Jhrg. 11, S. 81 (1910). Die Angaben über einzelne Institutionen wurden aus eigens von den betr. Stellen erbetenen Unterlagen erarbeitet. *J. Spieler.*

Interesse.

I. Geschichtliches: Der Sachverhalt, der mit dem Wort I. gemeint ist, war bereits *Platon, Aristoteles, Vives* u. *Comenius* bekannt. Nach den Forschungen von *G. Lunk* sind *John Locke* u. *Rousseau* die Urheber des I.nbegriffs. Beide leiten das I. aus den Lebensbedürfnissen ab (biolog. Standpunkt). In neuester Zeit ist *E. Claparède* ein namhafter Vertreter dieser Richtung. *A. H. Niemeyer* hat die erste wissenschaftl. I.nlehre geschrieben. Von ihm ist *Herbart* beeinflußt, der den eth. I.nbegriff in die Pädagogik eingeführt hat. Für *T. Ziller* u. bes. *O. Willmann* sind die I.n nicht bloß Motive des Bildungserwerbs, sondern zugleich auch Ziele der Bildungsarbeit. Die deutsche Psychologie seit Herbart hat sich nicht so intensiv mit dem I. beschäftigt wie die amerikanische (z. B. John Dewey). *G. Kerschensteiner* zeigt im I. den Punkt auf, wo die Berührung des Individuums mit der objektiven Wertwelt stattfindet. Neben dem Wertbegriff ist das I. ein Grundbegriff seines bildungstheoret. Denkens.

II. Wesen: *Th. Ziegler* sieht das Wesen des I.s in der Aufmerksamkeit. Was unser I. erregt, zieht die Aufmerksamkeit an sich, wird beachtet. Indem wir Dinge beachten, werden sie für uns Gegenstände. Das I. drückt immer eine innere Anteilnahme aus. Andere Psychologen (z. B. *Th. Elsenhans*) sehen das Wesen des I.s im Gefühl. Wenn ich an einem Gegenstand I. habe, so stellt sich ein Lustgefühl ein. Aber es wäre falsch zu behaupten, das I. sei nichts anderes als ein Gefühl. Mit dem I. verbindet sich die Wertschätzung. Ist ein Gegenstand geeignet, eine Unlust zu beseitigen, ein Begehren zu stillen, dann hat er für uns Wert. Wir schätzen ihn; er hat unser I. Aber gleichwohl erschöpft sich das Wesen des I.s nicht in der Wertschätzung oder im Wertgefühl. Das I. tritt endlich mit dem Begehren (Streben) auf. Der Gegenstand des I.s ist geeignet, ein Streben auszulösen, das seinen Grund in der Wertschätzung hat. Die Hinneigung zum Gegenstand, die im I. zum Ausdruck kommt, ist eine relativ dauernde. Die Spontaneität, das Streben verleiht dem I. ein aktives Moment. *Kerschensteiner* tadelt an Herbart, daß er aus dem Vorgang des I.s «das rein passive Stück der begierdelosen aufmerksamen Anteilnahme herauszieht u. als I.» bezeichnet. Das I. ist kein kontemplativer, sondern ein aktiver Zustand. *Herbart* scheint dieser Sachverhalt nicht entgangen zu sein, weshalb er das I. auch als Selbsttätigkeit (Spontaneität) bezeichnet. Das I. ist kein elementarer, sondern ein komplexer Vorgang. Es ist die relativ dauernde Hinneigung des Subjekts zum Objekt auf Grund der Wertschätzung. Grundlage des I.s ist die Wertschätzung. Der Kern des psych. Vorgangs liegt im Streben, dem Verlangen des Ichs nach dem Gegenstand *(F. X. Eggersdorfer).*

III. Formen: Das *aktuelle I.,* von der Aufmerksamkeit begleitet, ist die Hinneigung des Subjekts zum Gegenstand. Sie wird gelegentlich auch als Aufmerksamkeit bezeichnet. Das *dispositionelle I.* (I.nrichtung) beruht auf angeborenen u. erworbenen Dispositionen u. ist bestimmend für die Lebensgestaltung. Das *materielle I.* haftet am Gegenstand. Es entspringt aus der unmittelbaren Beziehung des Gegenstandes zum Ich. Je näher u. inniger die Beziehungen des Bildungsgutes zum Ich u. seinem I.nkreise sind, desto interessanter ist er. Deshalb muß der Unterricht lebensnah sein. Das *formale I.* ist das I. an der eigenen Tätigkeit (Funktionslust), an der Beschäftigung mit dem Gegenstand. Die Freude am Können erhöht das I. an der Sache; das Mißlingen dagegen löst Unlustgefühle aus u. macht die Sache selbst leicht unlustbetont. Daraus ergibt sich als didakt. Forderung, daß die Aufgaben den Kräften des Schülers angemessen sein müssen. Der Unterricht muß ferner die Selbsttätigkeit in Anspruch nehmen. Das *unmittelbare I.* haftet an dem in einem Gegenstand verwirklichten Wert selbst. Es ist ferner mit einer Tätigkeit, einem Trieb, einer Neigung oder Gewohnheit verbunden. Ein *mittelbares I.* ist dann vorhanden, wenn ich einen Gegenstand um eines andern willen schätze. Aus jedem mittelbaren I. kann sich später ein un-

mittelbares entwickeln; ebenso können sich aus einem unmittelbaren I. verschiedene mittelbare abzweigen. Das Kind hat wahrscheinlich mehr unmittelbare I.n als der Erwachsene (Kerschensteiner). Beim *Reiz-I.* verhält der Mensch sich passiv, beim *Trieb-I.* dagegen aktiv. Diese Form des I.s hat Herbart im Auge, wenn er das I. auch als Selbsttätigkeit bezeichnet. Nur die Trieb-I.n können sich zu *Dauer-I.n* entwickeln, weil sie im werterfüllten Sein wurzeln.

IV. Zur Entwicklung des kindl. I.s wurden verschiedene Vorschläge für Gliederung (E. Claparède, E. Meumann, L. Nagy, R. Prantl, F. X. Eggersdorfer) gemacht. Die Untersuchungen über Kinderideale u. die Beliebtheit von Unterrichtsfächern haben das Problem wenig gefördert. Beachtenswert ist der Versuch *G. Kerschensteiners*, der 4 Entwicklungsstufen unterscheidet:

a) Die Periode der ersten Kindheit (Dressuralter), umfassend das 1. u. 2. Lebensjahr. Das Ichbewußtsein ist noch nicht ausgebildet, das Handeln impulsiv-triebhaft. Überall wird das Kind von äußern Reizen gefesselt. Diese Reizaufmerksamkeit sollte man nicht I. nennen. Die Werterlebnisse sind hauptsächlich auf vegetative u. animalische Werte beschränkt. b) Die Periode der 2. Kindheit (Spielalter) umfaßt das 3. bis einschl. 7. Lebensjahr. Das Kind setzt mehr u. mehr bewußt Zwecke, wählt die Mittel hierzu u. sucht mit ihnen seine Zwecke teils im reinen Regelspiel, teils in spielender Beschäftigung zu erreichen. Die I.n sind kurzfristig. Der Wert haftet zunächst an der Tätigkeit als solcher. Allmählich gewinnen aber auch die in den Tätigkeitsbereich gezogenen zahlreichen Dinge Bedeutungswert. c) Die Periode des eigentl. Knaben- u. Mädchenalters (Alter egozentrisch gerichteter Arbeit) setzt etwa um das 8. Lebensjahr ein u. dauert bis zum Beginn der Pubertät. Die spielende Beschäftigung weicht der eigentl. Arbeitshaltung. Die I.n an der Arbeit kommen aus subjektiv gerichteten Zwecken. Aber es erwacht auch bereits das I. für geistige Güter. d) Die Periode des Jünglings- u. Jungfrauenalters (Alter der sachlich gerichteten Arbeit) ist die Pubertät, die Zeit der Gärung u. Verneinung. So erwacht in der Adoleszenz die volle Fähigkeit zum Erleben geistiger Werte aller Gattungen. *Eggersdorfer* bezeichnet die frühe Kindheit als die Periode der egozentr. I.n, das Schulalter als die Epoche der eigentl. empir. Wißbegierde.

Die *Faktoren*, welche die Entwicklung des I.s bestimmen, sind: Begabung, Neigung, Triebe, Gewohnheiten, Tätigkeiten, Erziehung, Beispiel, Milieu, Kultur. Beim Kind ist I.nübertragung durch Suggestion häufig. Für die Jugendbildung ist die Feststellung wichtig, daß das Kind sein I. auch geistigen Gütern zuwendet. So gibt es religiös sehr interessierte Kinder. Inwieweit nun das Kind geistige Werte selbst erfaßt oder an der empir. Erscheinungsform des Wertträgers haften bleibt, bedarf noch der Klärung. Hier spielt auch das Problem Verständnis u. I. herein. *W. Stern* vertritt die Ansicht, daß das Kind sich nur auf den Vorstufen der geistigen Wertgebiete bewegen kann.

Der Eintritt in die (seelische u. körperl.) Pubertät bedeutet einen wichtigen Einschnitt in die Entwicklung der I.n. Mit dem Geschlechtstrieb melden sich der Trieb zur Selbstdarstellung, die Kampfinstinkte, der Wandertrieb, das Geltungsstreben, die sozialen Triebe. Damit ist der Boden für neue I.nrichtungen aufgelockert. Mit der Ich-Entdeckung erwacht das I. an der eigenen Innenwelt. Die dingl. Werte werden von den Persönlichkeitswerten abgelöst. Damit tun sich I.nsphären auf, die das Kind noch nicht kennt. Vor allem aber entwickelt sich im Jungendalter (Pubertät u. Adoleszenz) die volle Fähigkeit zum Erleben geistiger Werte (Wertergriffenheit) u. damit auch das I. für die höh. Wertgebiete: Religion, Ethik, Wissenschaft, Kunst, Natur. Beachtenswert ist die Begeisterungsfähigkeit für die höchsten Ideale (Problem der Idealbildung). Religionspäd. ist bedeutsam, daß zu Beginn der Pubertät in der Regel ein starkes religiöses I. einsetzt, das aber mit dem Erwachen der geistigen Problematik oder des erot. bzw. sexuellen I.s wieder abflaut. Das stärkste Erlebnis aber bilden Menschen (Freundschaftserlebnis, Schwarm, Liebeserlebnis). Der einzelne Mensch kann aber nicht alle mögl. I.n entwickeln. Begabung, Charakter, Leben u. Schicksal treffen eine Auslese.

V. Differenzierung der I.n wird herbeigeführt durch die persönl. Struktur, durch Bildung, Beruf, Milieu, Geschlechtsunterschiede. Der Knabe wächst aus der subjektiven Vorstellungswelt des Kindes in die objektiv gerichtete Gedankenwelt des Mannes hinein. Die Frau ist durch alle Entwicklungsstufen hindurch stärker auf die persönl.-seelische Erfassung der Dinge eingestellt. Die I.n des Mannes sind mehr sachlich, die des Weibes mehr emotional u. persönlich bestimmt. In der Reifezeit bildet sich beim Mädchen der Sinn für Mütterlichkeit. Schon die I.nwelt des Knaben *(Goldbeck)* u. des Mädchens *(Ch. Bühler, H. Vorwahl)*, läßt unterschiedl. Wesenszüge erkennen. Über die individuellen I.n der gebildeten Jugend orientieren jugendpsycholog. Werke.

VI. Interessenverzweigung: Mit neuen Bedürfnissen u. Erlebnissen können neue I.n entstehen. Vom alten I. kann sich ein neues, von einem Haupt-I. können sich Seiten-I.n abzweigen. Aus mittelbaren I.n können unmittelbare werden. Ein bemerkenswerter Fall ist die Abzweigung von theoret. I.n aus praktischen *(Kerschensteiner)*.

VII. Interessenwandel: Die I.n können sich ändern. Rasch wechseln die I.n bei Menschen, bei denen sich kein Zentralwert zu entwickeln vermochte. Aber auch sonst können wir bei einem Individuum oder an uns selbst einen Wandel der I.n konstatieren. Auf jeder Altersstufe herrschen charakterist. I.n vor, die durch gegenständl. Verständnis u. geistige Entwicklung bedingt sind. Der Wandel der I.n (Heterogonie) ist in erster Linie durch die Entstehung neuer Wertungen bedingt. Auf dieser Tatsache beruht z. T. auch die Wandelbarkeit der Bildungsideale.

VIII. Eine Typologie der I.n gibt es noch nicht, wenn auch Ansätze dazu vorhanden sind *(E. Kretschmer, E. R. Jänsch, G. Pfahler)*. Man könnte aber die «Lebensformen» *E. Sprangers* auch als I.ntypen bezeichnen, weil jeder einzelne Typ einen Zentralwert verkörpert u. damit auch eine bestimmte I.nrichtung anzeigt. I.nrichtungen werden von Wertungen getragen. Wert- u. I.nrichtungen wurzeln im Wesen der individuellen Struktur, bedingen die Gesamteinstellung der Persönlichkeit.

IX. Didaktisches: Das I. des Schülers am Bildungsgut ist die notwendige Voraussetzung der Bildungsarbeit. Grundmerkmal des echten I.s ist die Spontaneität. Nur wenn die Seele das Bildungsgut aus sich ergreift, können Bildungswerte in Persönlichkeitswerte umgewandelt werden. So ist das I. ein wesentl. Moment im Bildungsprozeß. Zur Entwicklung der I.n ist der auf Selbsttätigkeit eingestellte Unterricht am geeignetsten. Die *I.npflege* muß an die natürl. I.n des Kindes anknüpfen, darf aber nicht im Naturalismus stecken bleiben, sondern muß auf die Entwicklung neuer, u. zwar geistiger I.n bedacht sein. Die Didaktik muß sich an der Ethik der I.n orientieren. Das Bildungsverfahren kann zwar die I.nbegabungen nicht aufheben, muß aber doch jene Vielseitigkeit der I.n anbahnen, deren die einzelne Individualität fähig ist.

Schrifttum: F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung ([2]1929); G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung ([2]1928); M. Lechner, Krit. Untersuchungen zur Psychologie des I.s, in: Pharus, 8. Jhrg. (1917); G. Lunk, Das I. (2 Bde., 1926/27); H. Mayer, Kinderideale (1914); L. Nagy, Psychologie des kindl. I.s (1912); W. Ostermann, Das I. ([3]1912); F. Paulsen, Pädagogik ([6 u. 7]1921); A. Walsemann, Das I. ([3]1920, erg. von H. Walsemann); F. Glaeser, Arbeit u. I. als Grundbegriffe des Bildungsverfahrens, in: Die Arbeitsschule: Jhrg. 42 (1928), H. 1, S. 1—18; H. Rohwedder, Ein Blick in den I.nkreis der Jugendlichen, in: Die deutsche Berufsschule, Jhrg. 37 (1928), H. 2, S. 42—49; E. Croner, Die Psyche der weibl. Jugend ([4]1928).

M. Lechner.

Irrtum.

I. Begriffliches: I. ist ein Urteil, dessen Inhalt mit dem intendierten Sachverhalt nicht übereinstimmt. Vom I. ist die *Unrichtigkeit* zu unterscheiden, die die formale Gültigkeit der Begriffs- u. Urteilsbildung oder des Beweisverfahrens verfehlt. Vom I. ist weiter die *Unkenntnis* zu unterscheiden (Mangel an Einsicht u. Wissen), vom *Gedächtnis-I.* das *Vergessen*. Unkenntnis, Gedächtnis-I. u. Vergessen bedingen das, was man im übl. Sprachgebrauch *Unwissenheit* nennt. Ein Abweichen von den objektiven Normen des prakt. Handelns, Verhaltens u. Gestaltens nennt man *Verirrung* (sittl., religiöse, ästhet. Verirrungen, die sich im Gegensatze zu gelegentl. Verfehlungen u. Vergehen durch eine gewisse Konstanz etwa von Tradition, Milieueinflüssen, öffentl. Meinung, schlechter Gewohnheiten in einem *irrigen Werturteil* befestigt haben).

II. Psychologisches: Flüchtigkeit der Beobachtung, Unklarheit u. Undeutlichkeit von Wahrnehmungen, Vorstellungen u. Begriffen, Unbeherrschtheit der Phantasie, Sinnes- u. Erinnerungstäuschung sind vornehmlich Quellen des I.s. Dabei spielt die *willentl.* Einstellung eine besondere Rolle (Mangel an Beobachtungs- u. Erinnerungswille, ungenügende Konzentration der Aufmerksamkeit). Ferner ist der Einfluß von Affekten, Wünschen, Selbsttäuschungen, Interessen, Unruhe u. Hast vielfach die fördernde Bedingung für voreiliges Behaupten, vorschnelle Verallgemeinerungen, für Kritiklosigkeit u. Vorurteile eines irrigen Denkens. Die denkpsycholog. Untersuchungen von *O. Selz* haben solche fördernde Bedingungen mangelhafter Präzision u. Konstanz des Denkens aufgedeckt u. die psychol. Entstehung von Irrtümern vor allem aus Unklarheiten eines Bedeutungs- bzw. Gegenstandsbewußtseins erklärlich gemacht (mangelhafte schemat. Antizipation, die nur zum Teil wirksam wird; s. Art. Denkpsychologie). — Im Kindesalter beruhen falsche Aussagen vielfach auf unbewußten Erinnerungstäuschungen oder irriger Auffassung. Der Mangel eines klaren Zeitbewußtseins, das vom Kinde am schwierigsten erworben wird, die fälschende Kraft kindl. Interessen, phantast. Illusionserzählungen, Anschauungstrübungen durch kindl. Phantasie u. kindl. Wünsche, die stärkere Suggestibilität bedingen viele Irrtümer in den kindl. Aussagen. Jedoch ist hier auch der Mangel an Ausdrucksfähigkeit, der bes. im Kindesalter Aussagen als irrig erscheinen läßt, mit zu berücksichtigen.

III. Pädagogisches: Irrtümer sind zu überwinden durch eine Erziehung zu gedankl. Zucht. Dies hat zur Voraussetzung, daß man die Quelle des I.s im Einzelfall klar erkennt. Flüchtigkeit der Beobachtung weise der Lehrer zurück u. dränge auf eine am anschaul. Gegenstand verweilende, wenn nötig durch Fragen unterstützte Analyse der charakterist. Merkmale u. eine vergleichende Betrachtung der Übereinstimmung oder Verschiedenheit mehrerer der Beobachtung zugängl. Objekte. Der Anschauungsunterricht hat hier eine besondere Aufgabe. Das Zeichnenlassen aus dem Gedächtnis kann dabei ein wertvolles Hilfsmittel sein, Beobachtungsmängel aufzudecken. Ebenso wichtig ist das besonnene Eingehen auf den spontanen Forschungs- u. Fragetrieb der Kinder, das die Beobachtungsfreude weckt u. die selbsttätige richtige Einordnung des Neuen in den kindl. Sprach- u. Begriffsschatz fördert. Erinnerungsirrtümern ist vorzubeugen, indem das Kind angehalten wird, gedankl. Trägheit u. Bequemlichkeit durch Anstrengung des Willens im Besinnen zu überwinden. Es soll lernen, sich zu konzentrieren, indem zugleich Ablenkungen (Störungsreize) verhindert werden. Die Unterrichtsmethode ist nicht schematisches u. starres Gebundensein, das den I. unbeachtet lassen dürfte, sondern es zeigt sich besondere Lehrbegabung gerade in der Befähigung, den unter-

richtsmethod. Wert von Irrtümern erfassen u. sie in den Dienst der Erkenntnis stellen zu können. Irrtümer, die dem Lehrer selbst im Unterricht unterlaufen, korrigiere er rückhaltlos, indem er sie offen vor der Klasse eingesteht. Er weckt dadurch bei den Schülern das Bewußtsein von der sittl. Verpflichtung zu unbedingter Wahrhaftigkeit u. fördert dadurch die Voraussetzung aller echten Charaktererziehung, Ehrlichkeit sich selbst u. andern gegenüber.

Schrifttum: H. Schmidkunz, Logik mit päd. Anwendungen I (1927); O. Selz, Zur Psychologie des produktiven Denkens u. des I.s (1922); K. u. W. Stern, Erinnerung, Aussage u. Lüge in der ersten Kindheit ([3]1922); W. Poppelreuter, Zur Psychologie des Wahrheitsbewußtseins, in: Zeitschr. für Päd. Psychologie, 8. Jhrg. (1906); W. Stern, Kinderaussagen u. Aussagepädagogik, ebd., 7. Jhrg. (1905); C. v. Monakow, Wahrheit, I. u. Lüge, in: Schweizer Archiv für Neurologie u. Psychiatrie, Bd. 25 (1930) 207—244. *H. Brunnengräber.*

Israelitische Pädagogik u. israelitisches Bildungswesen.

I. Volksschulen u. höh. Schulen: Der Stand der jüd. Volksschulen hat sich in der Kriegs- u. Nachkriegszeit wesentlich geändert. Die Zahl der ländl. Schulen hat eine beträchtl. Abnahme erfahren, veranlaßt durch Land- u. Kinderflucht. In den Großstädten hingegen zeigt sich durch Zuzug eine Vergrößerung der Schulsysteme. Neben diese größeren Volksschulen treten höh. Knaben- u. Mädchenschulen, Realgymnasien u. Lyzeen in Berlin, Breslau, Frankfurt a. M. (2), Fürth, Hamburg (2), Köln u. Leipzig.

Die Schulunterhaltungskosten müssen ohne Beteiligung des Staates — mit alleiniger Ausnahme Hamburgs — lediglich aus priv. Mitteln aufgebracht werden. Für die minderbemittelten Schichten wurden in allen Großstädten ostjüd. Talmud-Thora-Schulen gegründet. In diesen Anstalten werden schulpflichtige Knaben in die Kenntnis des Pentateuchs, seiner Kommentare u. in die Anfangsgründe des Talmud-Unterrichts eingeführt. Außerdem dienen diese Schulen auch einem sozialen Zwecke: die Eltern, die im Hausierhandel oder als Arbeiter während des Tages über Land sind, finden durch die Talmud-Thora-Schulen ihre Kinder nachmittags u. abends gut untergebracht u. der Straße ferngehalten. Das jüd. Schulwesen hat sich in den Städten mehr u. mehr entwickelt, während die jüd. Landschule nur schwer sich auf ihrem bisherigen Stand halten kann.

II. An der Ausbildung jüd. Volksschullehrer beteiligt sich der Staat fast gar nicht.

Auf priv. Wege wurden durch Stiftungen u. angestrengte Sammeltätigkeit 6 priv. Lehrerseminare gegründet, von denen 2 der gemäßigten, 2 der liberalen u. 2 der streng konservativen Richtung (Kassel u. Hannover, Münster i. W. u. Berlin, Köln u. Würzburg) angehörten. Diese Anstalten hatten finanziell zu ringen u. zu kämpfen, ohne staatl. Unterstützung einen Jahresbedarf von rund je RM 60000 aufzubringen.

Mit dem Aufkommen der Päd. Akademien (s. d.) wurden mit den preuß. Lehrerseminaren 1926 auch die genannten jüd. Seminare, bis auf die 2 konservativen in Köln u. Würzburg, abgebaut. — Die Errichtung u. Erhaltung einer jüd. Päd. Akademie ohne staatl. Unterstützung ist eine unmögliche Sache. Die Anhänger der liberalen u. gemäßigten Richtung begnügen sich mit den simultanen Akademien in Frankfurt u. Berlin; die Vertreter des konservativen Judentums erstreben mit Hilfe der positiven christl. Kreise eine Angliederung einer jüd. Sektion an eine konfessionelle Akademie. So lange eine solche Einrichtung nicht besteht, sollte mit der alten Ausbildungsform nicht gebrochen werden.

III. Was die Methodik betrifft, so sind die jüd. Lehrerbildungsanstalten u. die jüd. Lehrer eifrigst bestrebt, die päd. Reformen der Gegenwart zu erproben. Die meisten derselben kommen der jüd. Pädagogik direkt entgegen, so z. B. die Ablösung der Lehrerfrage durch die Schülerfrage. Auch die neuen hebräischen Lesefibeln entsprechen den heutigen Anforderungen. Der Übersetzungsunterricht aus dem Hebräischen ins Deutsche schließt sich nunmehr eng an die Forderungen der preuß. Richtlinien an. Die größeren Gemeinden richten für die schulentwachsenen Jugendlichen hebr. Sprachkurse ein, für die schon eine beachtenswerte Literatur sich entwickelt hat.

Die meisten jüd. Wochenblätter haben eine *päd. Beilage*, in der Schulmänner u. Eltern sich über die neuen Bestrebungen auf dem Gebiete des Erziehungs- u. Unterrichtswesens äußern. Jede größere Gemeinde hat neben ihrem Wohlfahrtsamt auch ein Jugendamt, das die Schuljugend u. die schulentwachsenen Jugendlichen betreut. Da nach dem jüd. Gesetz jeder Männliche verpflichtet ist, täglich eine Zeit dem Bibelstudium zu widmen, beschäftigen sich Bibelvereine (sog. Talmud-Thora) mit der Unterweisung der Männer, so daß der konservat. Jude eigentlich nie aus der Schule entlassen wird, immer Schüler bleibt.

IV. Das israelit. Bildungsziel der Gegenwart ist dasselbe wie das der altjüd. Schule: תורה עם דרך ארץ (= Thora im Derech Erez), d. h. Thorawissen mit weltl. Bildung. Nach dieser päd. Forderung hat der Rel.-U. nicht nur den Primat unter den übrigen Unterrichtsfächern, sondern jedes profane Fach soll vom Standpunkt der jüd. Tradition aus gewertet u. gelehrt werden. Literatur u. Geschichte, Naturwissenschaft u. Erdkunde bes. sind unter diesem Gesichtswinkel zu behandeln.

«Nicht weltfremde Menschen will das Judentum erziehen, sondern theoret. Wissen mit prakt.

Lebensführung, echte u. tiefe Frömmigkeit mit weltgewandter Formbeherrschung verbinden.»

Über die geschichtl. Entwicklung s. E. Roloff, Lex. der Päd. II 1023—1031.

Schriftum: B. Deutschländer, Das Erziehungswerk der gesetzestreuen Judenheit (1929); A. Merzbach, Zeitkultus u. jüd. Erziehungsgemeinschaft (1928); S. Herner, Erziehung u. Unterricht in Israel (1926). *E. Gut.*

Italien

(Bildungs- u. Erziehungswesen).

I. Päd. Strömungen: Das heutige ital. Schulwesen wird von 3 verschiedenen Strömungen beherrscht: der *christlich spiritualistischen* (kath. Univ. Mailand), der *idealistischen* (Giov. Gentile u. Benedetto Croce) u. der *positivistischen* (Ardigo u. Marchesini).

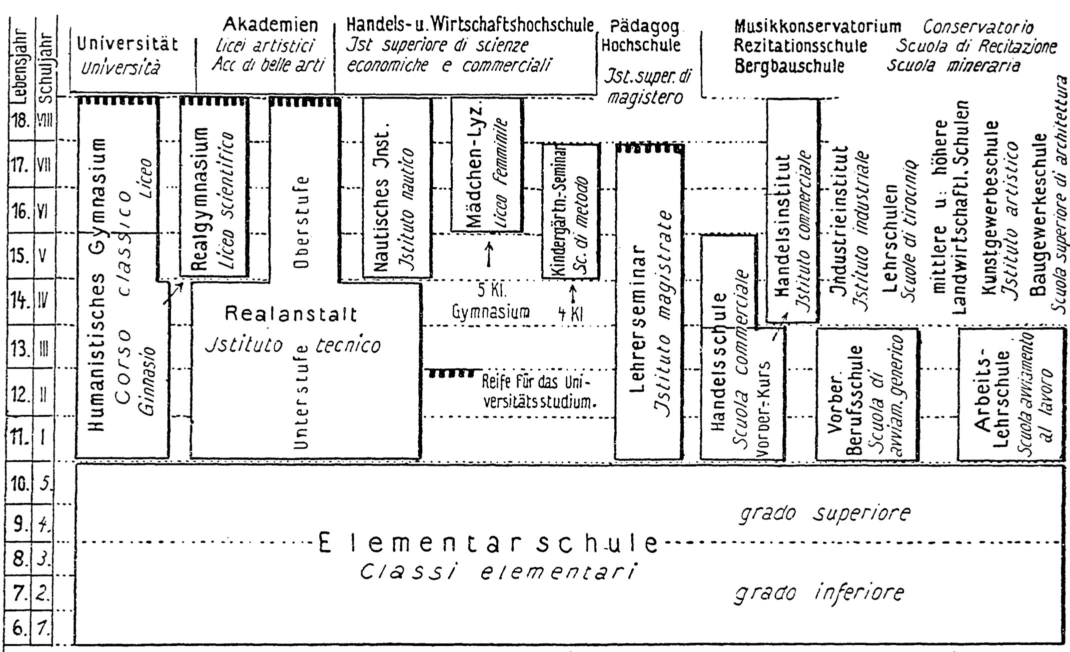
II. Schulwesen: Erst die faschist. Regierung hat durch ihre Schulreform die Gleichberechtigung der staatl. u. nichtstaatl. Schulen, freilich unter Wahrung ihres Aufsichtsrechts, hergestellt. Der Schulbesuch ist für alle Kinder vom 6.—14. Jahr obligatorisch. Die von der nationalen Regierung unter *Giov. Gentile* durchgeführte Schulreform hatte das Ziel, die Schule ihrer eigentlich erzieherischen Aufgabe zuzuführen. Didakt. Methoden u. Unterrichtsprogramme haben sich gewandelt. Die Bezeichnung Ministerium des öffentl. Unterrichts wurde durch den Namen *Ministerium der nationalen Erziehung* ersetzt.

1. Der Elementar- oder Volksschulunterricht (geregelt durch Kgl. Dekret vom 5. II. 1928, Nr. 977, allgem. Reglement vom 26. IV. 1928 u. Kgl. Dekret vom 7. III. 1930, Nr. 727): a) Die *Kinderschule* (Vorbereitungsschule), vom 3. bis 6. Lebensjahr, ist vor allem anregender Art u. dient der ersten Disziplinierung des kindl. Verstandes u. Charakters. In der Hauptsache werden die Methoden von *Fröbel, Montessori* u. *Agazzi* angewandt. b) Die *Elementarschule*, für alle obligatorisch, dauert 5 Jahre u. ist in eine Unter- u. Oberstufe eingeteilt. Sie will die für das Leben notwendige allgem. Bildung vermitteln. Neben Italienisch, Geschichte u. Geographie, Zeichnen, Singen, Wirtschaft, Vortragskunst u. Turnen erfährt der Rel.-U. besondere Berücksichtigung. c) Die *Arbeitslehrschule*, von den Schülern vom 10. oder 11. Jahre an besucht, meist vom Staate unterhalten, umfaßt 3 Jahrgänge mit allgem. Unterricht in den verschiedenen Bildungsfächern u. Spezialunterricht im Hinblick auf die berufl. Tätigkeit des Schülers. Wo die Gemeinde ihr Schulwesen selbst verwalten darf, hat sie das Recht, den Lehrer zu wählen, anzustellen u. zu besolden nach Maßgabe des Gesetzes u. unter staatl. Kontrolle. Die Verwaltung anderer, vor allem ländl. Schulen liegt bei besondern Organisationen, die Kenntnis des Lesens u. Schreibens auch dort zu verbreiten sich bemühen, wo die Tätigkeit der Staatsschule versagt. Die Kosten auch für diese Schulen trägt der Staat. Größere Gemeinden unterhalten Berufsschulen, die an die 5. Klasse der Elementarschule anknüpfen u. von der Schulbehörde der Arbeitslehrschule gleichgestellt werden können.

2. Das Mittelschulwesen, geregelt durch Kgl. Dekrete vom 16. VII. 1923, Nr. 1753, u. vom 14. X. 1923, Nr. 2345, u. andere, behielt nach der Schulreform wesentlich sein altes Gefüge; zumal an den bestehenden humanist. Gymnasien wurde so gut wie nichts geändert. Humanist. Unterricht wurde aber auch in den Realanstalten u. Lehrerseminaren eingeführt u. deren Studiendauer um 1 Jahr verlängert. Abgeschlossen werden sämtliche Mittelschulen durch das pflichtgemäße Examen, dem sich die Schüler der staatl. u. der priv. Schulen zu unterziehen haben. Besondern Wert legt die Reform auf das Studium der klass. Sprachen u. der klass. Literatur, deren Lebens- u. Erziehungswerte sie bes. herausgearbeitet wissen will. Auch der philosoph. Unterricht erfreut sich besonderer Pflege. a) Das *Humanist. Gymnasium* bereitet auf alle Fakultäten der Universität sowie auf die andern höh. Lehranstalten vor. Dauer 8 Jahre; 5jähr. Unter- u. 3jähr. Oberstufe (ginnasio bzw. liceo). b) Die *Realanstalt*, die auf einzelne praktische Berufe vorbereitet, hat einen Studiengang von 8 Jahren. Dient die Unterstufe mehr dem allgem. Unterricht, so die Oberstufe der Vermittlung besonderer Berufs- u. Fachkenntnisse. An der Unterstufe werden Latein u. 1 moderne Sprache, auf der Oberstufe 2 moderne Sprachen gelehrt. c) Das *Lehrerseminar* mit angeschlossenem Kindergarten oder Kinderhaus, das Lehrkräfte für die Elementarschule heranbildet, hat eine Studienzeit von 7 Jahren. d) Das *Kindergärtnerinnenseminar*, das der Vorbereitung von Lehrerinnen der Kinderschule dient, umfaßt 3 Jahre. e) Das *Realgymnasium*, 4jähr., dient der Vorbildung bes. jener, die sich an der Universität naturwissenschaftl. oder medizin. Studien widmen wollen. Zur Zulassung berechtigt das Abgangszeugnis der 4. humanist. Gymnasialklasse oder der Unterstufe der Realanstalt. f) Das *Mädchen-Lyzeum*, 3jährig, will die Allgemeinbildung ergänzen; der Übergang in die Schule erfolgt von der 5. Gymnasialklasse aus. g) Das *Naut. Institut*, dem Ministerium der nationalen Erziehung unterstellt, bereitet auf das Kapitänsdiplom für Küstenschiffahrt u. Hochseeschiffahrt sowie auf das Diplom als Schiffsmaschinist vor.

3. Universitäten u. sonstige höh. Lehranstalten, geregelt durch Kgl. Dekrete vom 30. IX. 1923, Nr. 2102, u. 6. IV. 1924, Nr. 674, tragen rein wissenschaftl. Charakter u. wollen die Wissenschaft fördern u. den Studierenden die für ihren Beruf notwendige wissenschaftl. Ausbildung vermitteln. Die Unterrichtsgegen-

Das öffentl. Schulwesen Italiens.



stände läßt die Reform unberührt. Die von den Universitäten verliehenen Diplome haben lediglich die Bedeutung einer akadem. Auszeichnung. Die Berechtigung zur Berufsausübung wird erst durch ein weiteres Examen, das Staatsexamen, erworben. a) Die *Universität* umfaßt alle oder nur einige der folgenden Fakultäten: Jurisprudenz, Philosophie u. Geisteswissenschaften, Medizin u. Chirurgie, Naturwissenschaften u. Mathematik, Pharmazie, Ingenieurfach, Architektur, Schiffsingenieurfach, Industrielle Chemie, Zahnheilkunde (Rom). Das Studium beträgt 2 bis 6 Jahre. b) Die *Päd. Hochschule* bereitet Volksschullehrer in 4 Jahren auf die Erteilung des Unterrichts in Philosophie u. Pädagogik an den Lehrerseminaren sowie in geisteswissenschaftl. Unterrichtsfächern an den Mittelschulen für männl. u. weibl. Schüler vor. Ferner bildet sie Schulinspektoren u. Unterrichtsdirektoren aus. c) Die *Handels- u. Wirtschaftshochschule* vermittelt in 4 Jahren den zukünftigen Verwaltern, Bankdirektoren usw. die notwendige theoret.-prakt. Schulung.

4. Zum Berufsschulwesen gehören: a) *Landwirtschaftl. Schulen,* verbunden mit Schulen für Forstwirtschaft u. prakt. Zoologie, zur Heranbildung von Leitern mittlerer landwirtschaftl. Betriebe u. Zweitpersonal großer Güter. Die mittleren Landwirtschaftsschulen verleihen den Titel *perito agrario,* die höheren Landwirtschafts- u. Tierheilinstitute, 4jähr., den Universitäten gleichgestellt, den Doktortitel in Landwirtschaftswissenschaft u. Tierheilkunde, nach einem weiteren 5. Studienjahr ein spezielles Diplom, z. B. Forstdiplom. b) Der *kaufmänn. Unterricht* umfaßt: α) das *Handelsinstitut,* 4 Jahre nebst einem Vorbereitungsjahr, bereitet für die selbständige kaufm. Tätigkeit u. den Beruf des Angestellten in Handelshäusern vor; β) die *Handelsschule,* 4jähr., verfolgt im begrenzteren Ausmaße dasselbe Ziel (Kgl. Dekret vom 15. V. 1924, Nr. 749, Reglement vom 28. V. 1925, Nr. 1110). Ein neuerer Typ ist die *Kgl. Handelsschule* mit einem 3jähr. Vorbereitungslehrgang u. einem 2jähr. Fachunterricht. c) Der *gewerbl. Unterricht* umfaßt: α) das *Industrieinstitut,* 5jähr., zur Heranbildung von künftigen leitenden Beamten in Werkstätten u. Laboratorien, verleiht den Titel eines techn. Sachverständigen *(perito tecnico)*; β) *gewerbl.* u. *industrielle Lehrschulen* wollen durch Vorbereitung der Arbeiter auf qualifizierte Stellen vor allem zur Förderung lokaler Industrie beitragen. Dauer 3 oder 4 Jahre. Sie verleihen den Titel «qualifizierter Arbeiter» *(operaio qualificato)* in den betr. Berufen; γ) *vorbereitende Berufsschulen* bilden die Unterstufe u. vermitteln den notwendigen theoret. Unterricht. Neben diesen Schulen bestehen *Laboratorien* u. *Lehrschulen* für Handwerker, in denen die prakt. Ausbildung überwiegt (Kgl. Dekret vom 31. X. 1923, Nr. 2523, Reglement vom 3. VI. 1924, Nr. 969). d) *Kunstgewerbeschulen* mit Werkstätten vermitteln die dem Kunstgewerbler nötige techn. Vorbereitung u. Bildung. *Kgl. Lyzeen für Kunst* u. *Akademien der schönen Künste* erteilen Unterricht in den Künsten unabhängig von ihrer gewerbl. Anwendbarkeit. *Kgl. höh. Baugewerkschulen* vermitteln die für den Architekten notwendige künstlerische u. wissenschaftl. Bil-

dung. *Kurse für Bergbau* sind im *Kgl. Polytechnikum* in Turin eingerichtet. *Bergbauschulen* befinden sich in Agordo, Iglesias usw. Ein *Kgl. Musikkonservatorium* u. eine *Rezitationsschule* befinden sich in Rom. *Musiklyzeen* u. *Rezitationsschulen*, allerdings nicht staatlich anerkannt, haben noch eine Reihe anderer Städte.

III. Schulverwaltung: Kinder- u. Elementarschulen können von Gemeinden, Körperschaften u. Privatpersonen eröffnet u. geleitet werden, allerdings unter Aufsicht der staatl. Schulbehörde. — Unter den Mittelschulen sind einige königlich, andere *parificate* (nur in Bezug auf Examina den königl. gleichgestellt), wieder andere *pareggiate* (mit allen Rechten der königl., aber von Körperschaften geleitet). Priv. Schulen sind nach Maßgabe der staatl. Schulnormen unter Aufsicht der Schulbehörde von Privaten geleitet, besitzen aber weder *parifica* noch *pareggio*. Universitäten u. sonst. hohe Schulen werden teils ganz vom Staate unterhalten, teils vom Staate u. andern Körperschaften zusammen. Beide Typen heißen Königliche. Andere heißen freie u. erhalten keinerlei staatl. Unterstützung.

Der *Rel.-U.* (1 Wochenstunde, aber 2 in den 2 ersten Klassen der Oberstufe des Lehrerseminars) ist an sämtl. Elementar- u. Mittelschulen obligatorisch. Dispensierung ist möglich. (Konkordat vom 11. II. 1929, Art. 36, Gesetz vom 5. VI. 1930, Nr. 824). Die *Religionslehrer*, vom Schulleiter unter Einverständnis mit dem Ordinarius der betr. Diözese gewählt, bes. Priester u. Ordensleute, aushilfsweise auch Laien, genießen dieselben Rechte u. Pflichten wie andere Lehrer u. werden vom Staate besoldet.

Die Pflege der *Leibesübungen* (Kgl. Dekrete vom 15. III. 1923, Nr. 684, u. vom 20. XI. 1927), auf die die Reform größten Nachdruck legt, wurde der *Opera Nazionale Balilla* anvertraut (30. XI. 1927).

IV. Hilfsorganisationen: Die *Schulpatronate* für die Elementarschule (Verfassung vom 22. I. 1925, Nr. 432, Art. 199; Kgl. Dekrete vom 10. VI. 1926, Nr. 1129, u. vom 17. III. 1930, Nr. 394) unterstützen u. ergänzen in jegl. Weise die Arbeit der Schule. — *Schülerkolonien* am Wasser u. in den Bergen, unterhalten von Gemeinden, Körperschaften u. Patronaten, dienen der Kräftigung kränkl. Kinder. — Die *Opera Nazionale Maternità ed Infanzia* unterstützt Fürsorgebestrebungen verschiedenster Art in den Schulen, bes. Kinderasyle (Kgl. Gesetzdekret vom 10. XII. 1925). — *Schulkassen* an Mittelschulen u. Universitäten (Kgl. Dekret vom 30. IV. 1924, Nr. 965) unterstützen bedürftige, aber begabte Schüler, errichten ergänzende wahlfreie Kurse, stiften Prämien u. Freistellen, organisieren Schulfeiern, Lichtbildervorträge u. beschaffen Bücher u. Unterrichtsmaterial. Eine Schulkasse, die 10000 Lire überschreitet, kann jurist. Person werden. — Die *Opera Nazionale Balilla* (O. N. B.), gegr. durch Gesetz vom 3. VI. 1926 (Kgl. Gesetzdekret vom 3. IV. 1926, Nr. 2247, sowie vom 9. I. 1927, Nr. 5, Reglement vom 9. I. 1927, Nr. 6), ist die Schülerorganisation Italiens. Die männl. Abteilung umfaßt die *Balilla* (8—14), die *Avantgardisten* (14—18) u. die *Premilitari* (18—22) u. bezweckt körperl. Ertüchtigung u. Erziehung zum künftigen Staatsbürger. Der weibl. Zweig mit den *Piccole Italiane* (6—12), den *Giovani Italiane* (13—18) u. den *Jungen Faschistinnen* (19—22 Jahre) dient der Vorbereitung u. Erziehung künftiger Frauen. Die Organisation ist über alle Städte u. Gemeinden verbreitet u. verfügt über eigene Lehrer, die auf der am 5. II. 1928 gegr. höh. Faschistenschule in Rom vorbereitet werden.

Die *Universitätsfaschistengruppe* mit eigener Miliz ist die Zusammenfassung der faschist. Studenten. — In dem *nationalen faschist. Lehrerverband* sind die Volksschullehrer, Schuldirektoren u. Inspektoren zur kulturellen Hebung u. staatsbürgerl. Bildung ihrer Mitglieder vereinigt. Faschist. Mittelschullehrer haben ihre eigenen Gruppen. — Das durch Kgl. Dekret vom 13. VI. 1927 errichtete Lehrerunterstützungsinstitut *Rosa Maltoni* bezweckt wirtschaftl. Unterstützung von Lehrern u. Lehrerfamilien u. Förderung der Studien von Lehrersöhnen. Gleiche Aufgabe hat das *Hilfswerk Giuseppe Kirner* für Lehrer der Mittelschulen. Kath. Studentenvereine, durchaus unpolitisch, umfassen bes. die Schüler der Mittelschulen u. dienen nach den Absichten des Papstes der religiösen Lebensvertiefung. Daneben bestehen eigene Studentenvereine an den Universitäten mit jeweils männl. u. weibl. Abteilung. — Der *Nationalverband priv. Schulanstalten*, 1918 gegr., mit 1200 Schulen, verteidigt die Rechte des Privatschulwesens.

Zur Entwicklungsgeschichte vgl. E. Roloff, Lex. der Päd. II 970.

S c h r i f t t u m: *Gesetzgebung:* Offizielles ital. Gesetzblatt (Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, Roma); Bulletin des Ministeriums für nationale Erziehung (Bollettino del Ministero della Educazione Nazionale, Roma); G. Nardi, Il regolamento generale sull' Istruzione elementare (Turin 1928), enthält den Wortlaut der Gesetze u. Rechtsnormen; L. Severi e G. Sangiorgio, Manuale di Legislazione sull' Istruzione media (Turin 1926); A. Senesi, Prontuario della legislazione scolastica elementare italiana (Turin 1929); Almanacco scolastico nazionale, 1. Jhrg. (1928/29, Rom).

Über Gentiles Schulreform: U. Renda, Scuola e Fascismo, in La Civiltà Fascista (Turin 1928) S. 463—493; G. Gentile, La Nuova Scuola Media (Florenz 1929), in der Sammlung La nostra scuola, hrsg. von E. Codignola; ferner die Sitzungsber. der 14. sozialen Woche der ital. Katholiken (Mailand 1928: L'educazione cristiana).

Zeitschriften. Rivista pedagogica, hrsg. von L. Credaro, 23. Jhrg. (Mailand, Genua, Rom 1930); I Diritti della Scuola. Rivista settimanale della Scuola e dei Maestri, 31. Jhrg. (Rom 1930); La Scuola fascista, Organo dell' A. N. P. F., 4. Jhrg. (Florenz 1930); Annali della Istruzione Media (Zweimonatsschrift), 6. Jhrg. (Florenz 1930); Annali delle Scuole Elementari (Rom, Ministero E. N.); L'Educazione nazionale, 12. Jhrg. (Rom 1930); Cultura Fascista (für Mittel- u. Hochschullehrer), 4. Jhrg. (Florenz 1930); La Nuova scuola italiana. Rivista magistrale, 7. Jhrg. (Florenz 1930); La Critica, hrsg. von B. Croce, 28. Jhrg. (Bari 1930).

Ausgesprochen kath. Schriften: Scuola italiana moderna. Settimanale di insegnamento primario, 39. Jhrg. (Brescia 1930); Fides. Organo dell' Associazione di S. Caterina di Alessandria fra gli insegnanti delle Scuole elementari e per la lettura del Vangelo, 3. Jhrg. (Turin 1930); ferner finden sich einschlägige Artikel u. Diskussionen in den Ztschr.en: Civiltà Cattolica (Rom), Scuola Cattolica (Mailand), Convivium (Turin), Vita e Pensiero (Mailand). *C. Borla* u. *C. Testore,* Turin.

Jugendamt.

[J. = Jugend.]

I. Gesetzl. Grundlage für das J.amt, als Hauptorgan der öffentl. J.hilfe, ist das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (= RJWG. v. 9. VII. 1922). Vor seinem Inkrafttreten (1. IV. 1924) hatte sich neben der vielseitigen, hauptsächlich auf caritativem u. humanitärem Boden entstandenen J.wohlfahrtspflege priv. Charakters eine öffentl. J.wohlfahrtspflege entwickelt, die ohne gesetzl. Regelung freiwillig von Gemeinden u. Gemeindeverbänden als Selbstverwaltungsangelegenheit ausgeübt wurde; insbes. hatten verschiedene Großstädte J.ämter errichtet; Ansätze einer einheitl. Organisation fanden sich in Preußen u. Bayern. J.-ämter sind nach dem RJWG. als Einrichtungen von Gemeinden oder Gemeindeverbänden für das Gebiet des Deutschen Reiches zu errichten. *Zusammensetzung, Verfassung u. Verfahren* wird nach § 9 RJWG. auf Grund landesrechtl. Vorschriften durch eine Satzung des zuständigen Selbstverwaltungskörpers geregelt, jedoch schreibt das Gesetz vor, daß als stimmberechtigte Mitglieder neben den leitenden Beamten in der J.wohlfahrt erfahrene u. bewährte Männer u. Frauen aller Bevölkerungskreise, insbes. aus den im Bezirk des J.amtes wirkenden freien Vereinigungen für J.wohlfahrt u. J.-bewegung auf deren Vorschlag zu berufen seien. Die Vereinigungen haben Anspruch auf $^2/_5$ der Zahl der nicht beamteten Mitglieder. In das J.amt sollen hauptamtlich in der Regel nur Personen berufen werden, die eine für die Betätigung in der J.wohlfahrt hinreichende Ausbildung besitzen, die insbes. durch eine mindestens 1jähr. prakt. Arbeit in der J.wohlfahrt erworben ist.

II. Aufgaben des J.amts gemäß §§ 3 u. 4 des Gesetzes sind: 1. Der Schutz der Pflegekinder gemäß §§ 19—31. 2. Die Mitwirkung im Vormundschaftswesen (s. d.), insbes. die Tätigkeit des Gemeindewaisenrats gemäß §§ 32—48. 3. Die Fürsorge für hilfsbedürftige Minderjährige, jedoch *aufgehoben* durch Artikel 2 der Verordnung vom 14. II. 1924 u. der Fürsorgepflichtverordnung (13. II. 1924) überlassen. 4. Die Mitwirkung bei der Schutzaufsicht (s. d.) u. der Fürsorgeerziehung (s. d.) gemäß §§ 56—76. 5. Die J.gerichtshilfe gemäß reichsgesetzl. Regelung. 6. Die Mitwirkung bei der Beaufsichtigung der Arbeit von Kindern u. jugendl. Arbeitern nach näherer landesrechtl. Vorschrift. 7. Die Mitwirkung bei der Fürsorge für Kriegerwaisen u. Kinder von Kriegsbeschädigten. 8. Die Mitwirkung in der J.hilfe bei den Polizeibehörden, insbes. bei der Unterbringung zur vorbeugenden Verwahrung gemäß landesrechtl. Vorschrift. — Die oberste Landesbehörde kann jedoch von der Durchführung der Aufgaben des § 3 Nr. 5—8 befreien (Art. 1, Ziff. 3 der Verordnung vom 14. II. 1924).

Neben diesen gesetzl. Pflichtleistungen ist es ferner Aufgabe des J.amtes, Einrichtungen u. Veranstaltungen freiwilliger Liebestätigkeit zu fördern oder gegebenenfalls selbst zu schaffen für:

1. Beratung in Angelegenheiten der Jugendlichen. 2. Mutterschutz vor u. nach der Geburt. 3. Wohlfahrt der Säuglinge. 4. Wohlfahrt der Kleinkinder. 5. Wohlfahrt der schulpflichtigen J.

Eine Verpflichtung zur Durchführung dieser Aufgaben besteht nicht (Art. 1, Ziff. 4 der Notverordnung).

III. Die Zuständigkeit des J.amtes erstreckt sich auf alle Minderjährigen, die in seinem Bezirk ihren gewöhnl. Aufenthaltsort haben. Für vorläufige Maßnahmen ist das J.amt zuständig, in dessen Bezirk das Bedürfnis der öffentl. J.-hilfe hervortritt.

Um ein planvolles Ineinandergreifen aller Organe u. Einrichtungen der öffentl. u. priv. J.hilfe u. der J.bewegung zu erzielen, soll das J.amt die freiwillige Tätigkeit zur Förderung der J.wohlfahrt unter Wahrung der Selbständigkeit u. des satzungsgemäßen Charakters unterstützen, anregen u. zur Mitarbeit heranziehen (§ 6 RJWG.).

IV. Landesjugendamt (= LJA.). Zur Sicherung einer gleichmäßigen Erfüllung der den J.ämtern obliegenden Aufgaben u. zur Unterstützung ihrer Arbeit sieht das RJWG. die Schaffung von Landesjugendämtern vor. Ursprünglich wies das RJWG. die Errichtung von Landesjugendämtern den Ländern als Mußaufgabe zu. Durch die Verordnung über das Inkrafttreten des RJWG. vom 14. II. 1924 aber wurde die Durchführung dieser Aufgabe in das Ermessen der Länder gestellt. Jedoch haben alle deutschen Länder u. in Preußen die meisten Provinzialverbände ein LJA. errichtet.

Die *Zusammensetzung* des LJA.s wird landesrechtlich geregelt, jedoch gelten die Bestimmungen des § 9 RJWG. über die Zusammensetzung der J.ämter (s. o.) entsprechend.

Der *Aufgabenkreis* des LJA.s ist im § 13 RJWG. näher festgelegt.

Zu ihm gehören: 1. Die Aufstellung gemeinsamer Richtlinien u. die sonstigen geeigneten Maßnahmen für die zweckentsprechende u. einheitl. Tätigkeit der J.ämter des Bezirks des LJA.s. 2. Die Beratung der J.ämter u. die Vermittlung der Erfahrungen auf dem Gebiete der J.wohlfahrt. 3. Die Schaffung gemeinsamer Veranstaltungen u. Einrichtungen für die beteiligten J.ämter. 4. Die Mitwirkung bei der Unterbringung Minderjähriger. 5. Die Zusammenfassung aller Veranstaltungen u. Einrichtungen, die sich auf die Fürsorge für gefährdete u. verwahrloste Minderjährige beziehen. 6. Die Mitwirkung bei der Fürsorgeerziehung. Das LJA. soll insbes. bei dem Erlaß allgemeiner, grundsätzl. Anordnungen über die Art der Ausführung der Fürsorgeerziehung gutachtlich gehört werden, u. es ist zu Vorschlägen über die Ausführung befugt. 7. Die Vermittlung von Anregungen für die freiwillige Tätigkeit sowie die Förderung der freien

Vereinigungen auf allen Gebieten der J.wohlfahrt u. ihres planmäßigen Zusammenarbeitens untereinander u. mit den J.ämtern im Bereich des LJA.s. 8. Die Erteilung der Erlaubnis zur Annahme von Pflegekindern durch Anstalten sowie die Aufsicht über Pflegekinderanstalten.

Praktisch wurden folgende Aufgaben von überörtl. Bedeutung von den Landesjugendämtern in Angriff genommen. Auf dem Gebiete der *J.pflege* u. *J.bewegung* beschäftigten sie sich vor allem mit der Förderung des J.herbergwesens, ferner mit der Unterstützung des die J. fördernden Lichtspielwesens zwecks Bekämpfung des Schunds auf diesem Gebiete durch Zusammenarbeit mit den Regierungsbildstellen. Das Gesetz zur Bewahrung der J. vor Schmutz- u. Schundschriften (s. d.) hat die Landesjugendämter zu *Antragsbehörden* für die Aufnahme einer Schrift in die Schmutz- u. Schundliste gemacht.

Auf dem Gebiete der *J.fürsorge* unterstützen die Landesjugendämter Einrichtungen der Kindergesundheitsfürsorge; ferner den Ausbau von Vorasylen zur Aufnahme gefährdeter Minderjähriger, Einrichtungen einer vorbeugenden freiwilligen Fürsorgeerziehung u. ä.

V. Private Jugendämter im Sinne des RJWG. bestehen nicht, jedoch werden auf Grund der §§ 6 u. 11 RJWG. ganze Aufgabengebiete von Organisationen der freiwilligen Liebestätigkeit übernommen: Caritasverband (s. d.), Fachorganisationen; der Kath. Männerfürsorgeverein u. der Kath. Fürsorgeverein für Mädchen, Frauen u. Kinder; Innere Mission (s. d.), Reichsverband evang. Jugendämter (Jugendpfarrämter) Deutschlands, Berlin NW 7, Georgenstr. 47. Auch die *sozialist.* Arbeiterwohlfahrt hat entsprechende Einrichtungen. Die neuerdings von *kommunist.* Seite ins Leben gerufenen Dissident. Fürsorgevereine sind von dem zuständ. Reichsministerium d. I. nicht als Spitzenverband anerkannt worden.

Schrifttum: E. Bonnenberg, J.amt u. Wohlfahrtsamt. Grundsätzl. Erörterungen zum organisator. Einbau der J.fürsorge in die allgemeine soziale Fürsorge (1926); Die Zusammenarbeit der öffentl. u. freien J.hilfe in den J.ämtern, hrsg. vom Deutschen Archiv für J.wohlfahrt (1926); Verzeichnis der deutschen J.ämter, bearb. von F. Tegtmeyer (1928); ferner die Gesetze u. Kommentare zum RJWG. u. zu den Ausführungsgesetzen der Länder. *K. Vossen.*

Jugendbewegung.

[J. = Jugend, B. = Bewegung, JB. = Jugendbewegung.]

I. Geschichte: Die deutsche JB. hat eine mehrfache Wurzel. Eine erlebnismäßige im Wandervogel, eine problemat.-revolutionäre in der Schul- u. J.kulturbewegung u. im Freideutschtum, eine soziale im Jungsozialismus, eine religiöse, die letztlich jeder andern zugrunde liegt, in der Sehnsucht nach einer neuen Bindung an das Ewige u. einer neuen Sinngebung des Lebens von Gott her.

1. Der *Wandervogel* hat einen scheinbar harmlosen Anfang. *K. Fischer* baut 1896 einen Stenographenverein am Steglitzer Gymnasium (Berlin) in einen Wanderbund um. Ferne, Freiheit, Romantik, alter Wandertrieb der J., Ausdruck der innern Unruhe der J., Sehnsucht nach Ermüdung u. Stillwerden schien alles zu sein, was die J. hinaustrieb. Aber diese B. griff um sich. Es bildeten sich mehrere Wandervogelbünde; der größte «Wandervogel e.V.» zählt auf seiner Höhe über 40000 Mitgl. 1922 löste er sich auf. Seine Losung wurde von den höh. Lehranstalten auf die Hochschule getragen (Wandervogelverein von Knud Ahlborn seit 1905, Akadem. Freischar seit 1906) u. von gleich gearteten Bünden aufgenommen (Jungwandervogel, Neudeutscher Wandervogel, Fahrende Gesellen, Adler u. Falken u. a.). Die älteren Wandervögel schlossen sich 1920 im *Kronacher Bund* zusammen.

Auf den Hochschulen wuchs sich diese B. aus im Gegensatz zu dem «reaktionären» Farbenstudententum. Die Lebensform dieser «neuen» J. ist gekennzeichnet durch Echtheit, Naturhaftigkeit, Freiheit, Einfachheit, Kampf gegen die Rauschgifte.

2. Eine zweite, nicht so wichtige Quelle liegt in der *schulrevolutionären B.*, die von G. Wyneken *(Schul- u. J.kultur, Gedankenkreis der freien Schulgemeinde)* z. T. geführt, z. T. in die J. selbst hineingetragen wurde. Auch der Wandervogel stand im Kampf gegen das verbürgerlichte Elternhaus u. die Pauk- u. Lernschule. Aber er kämpfte diesen Kampf im Einzelmenschen aus u. in seiner Gesamthaltung. Sein erstes Mittel war die Flucht in die Natur. Was aber in den schulreformer. J.zeitschriften *Anfang* (1913), *Der neue Anfang* (1919), *Anfang*, Ztschr. der J., Kampfblätter für neue Schule (1921) sich breitmachte u. in den *Sprechsälen* zum Worte kam, war völlig entwurzelte J. Die frühreife jüd. Großstadt-J. stellte die meisten Schreiber.

Mehr zündete *Wynekens* (s. d.) Gedanke von einer *J.kultur*. J., hier gesehen als die harmon. Mitte zwischen der Menschentierheit des Kindes u. dem einseitigen Gehirnwesen des Alters, ist nicht nur Vorbereitungszeit, nicht nur Übergang, sie ist Schönheit in sich, hat ein Recht auf ein eigenes Leben u. eine eigene Lebensform.

3. Unmittelbar vor dem Weltkrieg bis einige Jahre nach ihm beherrschte die jugendbewegte Öffentlichkeit das *Freideutschtum*. Seine Gründung fällt in die Jahrh.feier der Völkerschlacht bei Leipzig. Die neue J. wollte diese Feier nicht nur rückschauend, nicht mit Hurra u. Bier, sondern selbstverantwortlich u. in ihrem Stile feiern. Auf dem Hohen Meißner gaben am 12. u. 13. X. ungefähr 2000 Jugendliche (aus 13 Bünden) ein großes Wandervogelfest mit Volkslied, Spiel, Reigen u. nachts beim Feuer. Unter dem Eindruck dieses Festes kam es zu einer Verbrüderung u. zum Gelöbnis auf die *Meißner Formel*: «Die freideutsche J. will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten.» Der *Freideutsche Verband* (seit 1914) sammelte um sich auch die Wandervogelbünde; 1918 trat der Wandervogel e.V. ein. — Der Führertag zu Ostern 1919 in Jena bedeutet das Ende dieser Gesinnungsgemeinschaft. Der Führerrat wurde aufgelöst. Nur ein Arbeitsausschuß sollte die äußere Verbindung der scheidenden Gruppen aufrechterhalten. Die Tagung in Hofgeismar (1920) war nur ein Vor-

stoß des linken Flügels der Freideutschen, der *entschiedenen J.* An der Frage des Sozialismus schied sich die freideutsche J. in eine sozialist. Linke unter *K. Bittel (Rundbriefe)* u. eine völk. Rechte, die Jungdeutschen *(Frank Glatzel)*. Von diesen trennte sich (1921) der *Jungnationale Bund* mit streng organisator. Einschlag u. parteimäßiger Haltung.

4. Der *Jungsozialismus* hat seine Wurzeln im Freideutschtum; sein geistiger Führer war *G. Landauer.* Seine Wirkung auf die organisierte sozialist. J. war nur vorübergehend (Weimar 1920, Bielefeld 1921). Seit dem sozialist. J.tag (Jena 1925) ist sein Einfluß auf das Ganze der sozialist. J. gebrochen. Andere sozialist. JB.en, wie die linksstehende, parteifeindl. *Freie sozialist. J. Deutschlands* oder die *Übernationale proletar. J.*, sind weithin einflußlos.

5. *Die religiösen Bünde:* Anfangs zogen die jugendbewegten Katholiken, gläubige Protestanten mit den Wandervögeln u. Freideutschen. Die Scheidung der Geister zu Jena 1919 brachte auch die Absonderung der Katholiken u. den Ausbau oder die Schaffung *kath. JB.sbünde.* Die älteste Gruppe unter diesen ist die *großdeutsche J. (N. Ehlen)*, eine überbünd. Gemeinschaft mit radikalkath. Idealismus. Wahrhaftigkeit, Lebensreform, Naturgemäßheit, Enthaltsamkeit sind ihre Grundlagen (Ztschr.en: *Großdeutsche J.* als Beilage zu: *Das heilige Feuer; Vom frohen Leben*, seit 1921; dazu die jährl. Flugblätter *Lotsenrufe* von N. Ehlen). — *Quickborn*, 1910 in Schlesien entstanden *(B. Strehler)* aus Abstinenzzirkeln von Mittelschülern. Seit 1913 auch Mädchen (Ztschr.en: *Quickborn, Schildgenossen*, anfangs Blatt der Älteren). Seine Burg Rothenfels a. M. ist die schönste der J.burgen. Quickborn stellt den kath. Wandervogel am klarsten dar. Sein Ringen um die Harmonie von Natur u. Übernatur u. die Sinngebung der JB. überhaupt (R. Guardini!) machte ihn in Deutschland zum führenden kath. Typus. Was in Deutschland Quickborn ist, das stellt in Österreich *Neuland*, Bund kath. JB. (Buben u. Mädchen), dar (Ztschr.en: *Neue J.* u. *Neuland*). Die kath. J.bewegten der Werktätigen sammeln sich in den *Kreuzfahrern* (gleichnamige Ztschr. u. *Deutsche Volkskraft*), *Jungborn* (ebenso die Ztschr. u. *Bundeswarte*).

Später teilte sich vom Jungborn der *Jungkreuzbund*, der in engerer Gemeinschaft mit dem Kreuzbund, als der kath. Abstinenzorganisation, blieb.

In den Formen u. im Geist der JB. wurde der größere Bund *Neudeutschland* aufgebaut, nur für die männl. kath. Schüler höherer Lehranstalten. Das Ringen um die B. brachte eine Abspaltung der *Normannsteiner*, die 1929 als Bund sich wieder auflösten. Die Burgen sind Normannstein, Breuberg u. a. (Ztschr.en: *Die Burg, Der Leuchtturm*. Für die «älteren Neudeutschen», die sich in einem eigenen Bunde sammelten, *Die Kreuzfahrt*, 1925 eingeg., 1929 mit den *Stimmen der J.* vereint). Ähnlich bildete sich unter den Sudetendeutschen der Bund *Staffelstein* (mit selbständiger Mädchengruppe). Die *Hochland*gruppen, von J.bewegten an den Hochschulen gegründet, bilden eine Brücke zum «alten» Studentenwesen (Ztschr.: *Neues Studententum*, seit 1920). Das gleiche gilt von den *neustudent. Verbindungen*, die in Österreich auch Mütze u. Band angenommen haben.

Seit 1920 begann im kath. Jungmännerverband die JB. sich durchzusetzen, zumal in der Wanderbewegung, die großen Umfang annahm u. sich 1929 als *Sturmschar* bündisch aufbaute innerhalb der Pfarrvereine. Die *Jungmännerbewegung*, das sind die Älteren aus der J. im Jungmännerverband, gab sich in den *Stimmen der J.* einen geistigen Mittelpunkt, heute überbünd. kath. J.ztschr. Die bünd. J. steht in der organisator. Zusammenfassung der «kath. J. Deutschlands» (1,4 Mill. Mitglieder).

Auf evang. Seite gab es die freien *Bibelkreise*, welche eine Erneuerung evang. Geistes aus der unmittelbaren Berührung mit dem Christus der Bibel erwarteten. Sie schlossen sich 1921 zu Köngen am Neckar zum *Bund der Köngener* zusammen. — Eine weitere Gruppe ist *Neuwerk* (gleichnamige Ztschr.), das im Geiste der christl. Urgemeinde bei Schlüchtern (Habertshof) eine Gemeinschaft baute. Andere, wie der *Bund deutscher J.vereine*, haben sich in ihrem Kern zur JB. durchgekämpft. Dasselbe gilt von der *Tatgemeinschaft Sachsen* u. z. T. der *Christl. Pfadfinderschaft*, den *Weggenossen* (Ztschr.en: *J.weg, J.ruf*), der evang. *Neuland-B.* um G. Diehl u. bes. dem *Christdeutschen Bund* um Pfarrer Cordier (Organe: *Christdeutsche Stimmen, Der Jungstreiter*). An den Universitäten sammelt die *Deutsche christl. Studentenvereinigung* u. die *Deutsche Christl. Vereinigung studierender Frauen* die religiösen Menschen (Ztschr.: *Die Furche*).

6. Die Gegenwart: Das bedeutendste Ereignis in der Geschichte der JB. in den letzten Jahren ist die Zusammenfassung der Wandervögel u. Neupfadfinder zur *Deutschen Freischar, Bund der Wandervögel u. Pfadfinder.* Das geschah auf Grund des *Hochbundentwurfes* des Pfadfinderführers *M. Voelkel* (1924). Die innere Vereinigung beider Gruppen vollzieht sich erst langsam. Ein großer Teil der Wandervögel u. ähnl. Bünde steht außerhalb der Freischar in eigenen Bünden. Aber das gegenwärtig starke Erlebnis der Volkheit drängt auf *Zusammenschluß.* Auch andere aus der Pfadfinderei zur JB. erwachte Bünde schlossen sich zusammen. 1925 kam es zum Zusammenschluß der *deutschen Ringpfadfinder* u. *deutschen Neupfadfinder* zum *Großdeutschen Pfadfinderbund*, u. dieser schloß sich 1926 mit dem *Altwandervogel* u. dem neugegr. Wandervogel e.V. zusammen zur *Deutschen Jungenschaft, Bund der Wandervögel u. Pfadfinder.* Mit dieser großen Gruppe traten in Fühlung der *Reichsstand*, die *Großdeutsche Gildenschaft*, der jungnationale Bund, der österreich. Wandervogel, die Köngener u. a. — Der Großdeutsche J.bund hat sich mit den *Adlern u. Falken* u. der *Schill-J.* zu einem Ring zusammengeschlossen. Ursache dieser Zusammenschlüsse ist das überall fühlbare Abflauen der ursprüngl. Bewegtheit u. das starke Erlebnis des Gesamtvolkes; ihre Folgen sind Abkehr von der Romantik, der revolutionären Haltung, Volk an Stelle der seinerzeit strengen Auslese. Was heute an Jungenschaft da ist, ist vielfach nur Epigonentum, das sich als solches gerade durch die Überbetonung der Form verrät.

Das eigentl. Pfadfindertum stellte eine mit feiner Erkenntnis der Jungenseele angepaßte,

von außen an sie herangetragene Erziehungsform *(Baden-Powell, Pfadfinderbuch)* dar, hat aber mit der JB. nichts zu tun. Wohl aber hat diese Form selbst u. die Berührung der Pfadfinder mit dem Leben der Wandervögel vielfach zur Weckung der Pfadfinder zur JB. geführt (Neupfadfinder, Weiße Ritter). Die Rückwirkung auf den Wandervogel war Sinn für Führung, Zucht, Gliederung.

Die *J. der polit. Parteien* erhielt durch Zustrom aus der JB. vielfach neue Gedanken u. Kräfte. Ihre Feste u. Beratungen nahmen oft die Formen der JB. an, so der *Reichsverband der deutschen Windthorstbünde* (Ztschr.: *Das junge Zentrum*); der *Jungbayernring* (Bayr. Volkspartei); die *Hitler-J.* (Ztschr.en: *Jungrevolutionär, Hitlerjugendzeitung*, in Österreich *Die Sturmfahne*); die *Hindenburg-J.* (Deutsche Volkspartei); die *Bismarck-J.* u. *Der völk. J.ring* (deutschnational); der *Reichsbund der demokrat. J.vereine* (Ztschr.: *Der Herold*); die *sozialist. Arbeiter-J.* (Ztschr.: *Arbeiter-J.*); die *kommunist. J.*; *Die roten Falken*; die von der sozialdemokrat. Partei in den Dienst genommene Form der Pfadfinderei u. des Wandervogels.

II. Ausdruck, Ursache u. Wesen: 1. Die Ausdrucksformen. Als erste ist die *Fahrt* zu nennen, das Wandern. Das Übernachten im Heu, im Zelt. Dazu gehört ein entsprechendes wetterfestes, einfaches Kleid: der Wanderkittel, die Kluft. Die Einfachheit, Armut u. Zweckmäßigkeit der Kleidung u. der Wille, auch das Kleid als Ausdrucksmittel der Seele zu gestalten, führte zum Stadtkleid der J.bewegten. Freilich wurde auch hier vieles bei Mitläufern zur Mode. Jungen u. Mädchen standen sich brüderlich u. freier gegenüber. Man sprach sich oft mit *Du*, meist aber mit dem mehr Abstand haltenden *Ihr* an. Hier wurden naturgegebene Grenzen oft nicht beachtet, aus sittl. Protest gegen die verlogene sittl. Fassade der Alten. Z. B. gemeinsames Nacktbaden, gemeinsame Nächtigung. Der sittl. Wille der Ersten überstand, was die Nachahmer verwilderte u. begrub (vgl. W. Stählin, Fieber u. Heil). Die Feste der J. bauten sich auf aus Lied, Reigen, Spiel. Alle waren mitbeteiligt. Es wurde nichts «vorgemacht». Von der Fahrt heimgekehrt, trifft man sich im *Nest* zu einem *Heimabend*. Diese J. lebte ohne Alkohol u. Nikotin, aus Abneigung gegen die bürgerl. Gesellschaftsformen, aus Freude am Leib, der nicht verwüstet, nicht mißbraucht oder verbraucht werden darf.

2. Ursache u. Wesen. Die JB. ist zunächst ein erlebnismäßiger Protest gegen Verfallserscheinungen der Zeit, im Wandervogel eine Flucht aus der Zeit u. der Versuch, ein ungestörtes jugendl. Eigenleben zu führen. Die JB. aus dem stets vorhandenen Gegensatz der jungen gegen die alte Generation allein erklären zu wollen, reicht nicht aus, um ihre Schärfe, ihre Massenhaftigkeit, ihre zweifellose u. tiefgehende Problematik zu verstehen. Daher die Mitarbeit führender Geister in ihr, R. Guardini, A. Messer, M. Scheler, E. Spranger u. a. Von der J. selbst wurde die JB. als Aufbruch des deutschen Menschen zu neuer, schöpferischer Kraft empfunden. Die JB. steht darum ganz in den Zusammenhängen der übrigen geistigen B.en (Expressionismus, Neuer Stil, Überwindung des Materialismus, Lebensphilosophie, Erziehungs- u. Schulreform, Spenglers Kulturauffassung). — Das 19. Jahrh. brachte bei höchst entwickelter Technik weltanschaulich die völlige Auflösung einer einst starken Lebens- u. Kultureinheit, war künstlerisch ausdruckslos. Anhäufung äußerer techn. Kultur war sein Stolz. Zerfall des Volkes in Klassen. An Stelle der ständ. Ordnung tritt die gestaltlose Masse. Luxus u. Verantwortungslosigkeit hier, Rechtlosigkeit, Elend u. Klassenhaß dort. In den Schulen herrscht der Stoff u. die Methode; der lebendige, werdende Mensch wird oft übersehen. Das Leben wird sinnlos u. rein diesseitsgerichtetes Genießen: «Verbürgerlichung». Die schöpfer. Kräfte versiegen. Gedankenloses Übernehmen der Überzeugungen, Lebensformen, krampfhaftes Festhalten am Überlebten in weiten Kreisen des Bürgertums. Alles wird gesehen vom Standpunkt der Bequemlichkeit u. Nützlichkeit aus. Die Religion, soweit sie noch vorhanden war, wird im «liberalen» Spießertum zu einer Nützlichkeitseinrichtung. — Durch das ungeheure Anwachsen der Großstädte an Zahl u. Ausdehnung wird das Leben weithin der Naturverbundenheit entrissen. Anhäufung von Häusermassen gegenüber dem organ. Werden der alten Kleinstadt. Spießerhafter Kulturstolz, bei den tieferen Naturen Kulturpessimismus. Auflösung der Familie durch den Großstadt- u. Fabrikbetrieb.

Die JB. ist die zunächst unbewußte Abwehrbewegung gegen dieses schauderhaft bequeme oder sinnlos harte Leben u. Empörung gegen die Vergewaltigung der besten Kräfte der J. In ihr lebt schicksalhaft der Wille, daß nur ein «neues Leben», geboren aus den Kräften der Natur u. dem Freiwerden der Kräfte des eigenen Wesens, u. eine neue wesenhafte Verantwortung vor dem Ewigen Rettung bringen kann. Nicht bei Bier u. Bankett klug erdachte Programme werden retten, sondern ein neuer Mensch, der frei ist von allen unwesenhaften Bindungen dieser verlogenen Umwelt. Eine neue, aus einem starken Erlebnis geborene *Gemeinschaft* ist ihre letzte Sehnsucht. Die kath. J. kam zu neuerlebter wesenhafter Religion. Die kath. Kirche u. ihre Mysterien wurden als die Erscheinung des Göttlichen erkannt. Nicht zufällig wurde die kath. JB. auf deutschem Boden zum stärksten Träger der liturg. Bewegung, soweit Laien hier in Frage kommen. Im sakramentalen Mitleben mit der Kirche fand sie die letzte Erfüllung ihrer Sehnsucht nach gottmenschl. Gemeinschaft.

Daß die J. eine Zeitwende am unmittelbarsten erlebt u. ausdrückt, das liegt freilich auch in ihrer biolog. Stellung, die selbst Wende u. Übergang ist. J. hat schon naturgemäß wenig Verständnis für Fertiges u. Gewordenes u. hat ein starkes Gefühl für die Zukunft. Sie liebt nicht die Bequemlichkeit, sondern das Wagnis u. die Gefahr. Sie haßt die Halbheit. Sie denkt heroisch. Die gemütl. Behaglichkeit stößt sie ab.

Aber diese psycholog.-biolog. Haltung ist eine dauernd der J. eigene u. würde für sich nicht die deutsche JB. der letzten Jahrzehnte erklären.

Die Tragik der Älteren der JB. u. ihre «Krisis» liegen darin, daß sie die «bürgerl.» Welt verlassen haben, daß sie im «J.reich» ein großes Ganzes erlebt haben, daß sie aber schließlich in das von ihnen einst verachtete «Leben» beruflich eintreten müssen, daß ihnen hier nur ein kleiner Lebensraum u. seine Wirkmöglichkeit gelassen ist, ohne die Gewißheit, daß von allen im gleichen Geist am Ganzen gearbeitet wird. Viele sind darum im Kompromiß oder im Doppelleben (Sonntagswandervogel) untergegangen. Viele sind «bürgerlich» geworden. In diesem Sinn hat die JB. «versagt». Der lauten Kritik dieser J. ist keine gleichgroße Tat gefolgt. Die Flut ihrer Zeitschriften u. Flugschriften ist verebbt. Die weitgespannten Erwartungen Außenstehender (z. B.: Fr. W. Foersters) konnten nicht eingelöst werden. Viele sind auch als Ältere im Protest oder im Dünkel steckengeblieben. Im einzelnen Menschen wurde das J.erlebnis zur entscheidenden schöpferischen Kraft. Wenige Bünde erhielten sich auf der Höhe. — Die Versuche, aus der JB. zu einer starken *Kultur-B.* zu kommen, sind folgende:

a) geschlossene *Gildenschaften* u. *Werkgemeinden* der Älteren, die aus dem einheitl. Geist am Leben bauen. b) *Siedlungen,* Kulturinseln, von denen aus das umliegende Leben bestimmt werden sollte. Die meisten sind finanziell verkracht. Die wenigen Übriggebliebenen erhalten sich in der Form von Volksbildungsstätten. c) *Wille zur Masse,* d. h. Eindringen in die übrige organisierte, weit zahlreichere J. Diesen Weg gingen die Jungsozialisten.

III. Päd. Bedeutung: Wenn auch die JB. die Hochziele der ersten Zeit nicht erreicht hat, u. wenn auch heute viel vom «Ende der JB.» geredet wird, so ist doch ihr Einfluß auf die Auffassung u. Gestaltung des jungen Lebens überall spürbar.

1. Die Lebensweise der J. wurde durch sie gesünder. Das einfache u. zweckmäßige Kleid, die Ablehnung der Rauschgifte, Wandern, Liebe zur Natur, sinnvolle Körperpflege sind weithin von der JB. angeregt. 2. Soweit die JB. drang, wurde das Leben der J. auch verantwortungsvoller u. sittlicher. Das Verhältnis der Jungen zu den Mädchen natürlicher, reiner. 3. Bes. fanden Lied u. Reigen wieder zu den Quellen u. zur volkhaften klaren Schönheit zurück *(W. Hensel, F. Jöde, «Die Singgemeinde»).* Neuaufleben des Volksliedes (s. d.) *(Zupfgeigenhansel, Spielmann, Unsere Lieder, Fahrend Volk),* des Volksspieles u. der alten Mysterienspiele. Dadurch angeregt das neue *Laienspiel* (Gümbel-Seilling, Bühnenvolksbund, Münchener Laienspiele). Lied, Reigen, Spiel hörten auf, Sache der Erholung, der Belustigung zu sein. Sie wurden zum Ausdruck des innern Lebens, wurden zur Gestaltung des Lebens. 4. Ebenso schuf die JB. feinere Formen der Feste, der Freizeit. Ein Fest sollte Ausdruck der Gemeinschaft u. ihres Geistes werden. 5. Wesentl. Einfluß nahm die JB. auf die Anschauung von der leibseelischen Einheit u. Wechselwirkung (*F. Klatt,* Die schöpferische Pause) u. damit auf die gesamte J.-führung u. J.erziehung (*M. Bondy,* Das neue Weltbild in der Erziehung). Eine Gruppe freideutscher Lehrer unter *F. Schlünz* gründete als erste eine Vereinigung von Lehrern der JB., den *Wendekreis* (Ztschr. *Die Wende,* Blätter vom Werden u. Wesen). Heute sind aus fast allen Bünden der JB. eigene Lehrergilden gekommen, welche mit neuem u. erlebtem Wissen von der Seele des jungen Menschen an ihren Beruf gehen. (Die preuß. Denkschrift zur neuen Ordnung der Lehrerbildung legt den Lehrerstudenten die Beteiligung an der J.pflege oder JB. nahe. Die Prüfungsordnung der Diplom.-Handelslehrer verlangt den Nachweis einer 1jähr. Beteiligung an der JB. oder J.pflege.) 6. Auch die übrige J.fürsorge erhielt neue Anregungen. 7. Die JB. hat die J.psychologie u. ihr Studium neu angeregt, hat neue Einblicke in das Lehrer-Schüler-Verhältnis gegeben, hat die Frage nach der Autorität wieder in ihrem Wesen sehen gelehrt, vielfach freilich auch in den Subjektivismus der «freien Wahl» aufgelöst.

Schrifttum: Soweit es von Außenstehenden stammt, ist es als Fundstelle des wirkl. Lebens der JB. nur mit Zurückhaltung zu gebrauchen. Das eigentl. Leben der B. geben selbst die Blätter u. Bücher dieser J. selten wieder. — I. *Gesamtdarstellungen:* N. Körber, Die deutsche JB. (1920, erster mangelhafter Versuch einer Geschichte der JB.); Fr. W. Foerster, J.seele, JB., J.ziel (^{2}1924); Th. Herrle (linksstehender Freideutscher), Die deutsche JB. in ihren kulturellen Zusammenhängen (^{3}1924); V. Engelhardt (Jungsozialist), Die deutsche JB. als kulturhistor. Phänomen (1923); H. Schlemmer, Der Geist der deutschen JB. (1923); M. Pfliegler, Die deutsche JB. u. der jungkath. Geist (1923, gibt auch die einzige von kath. Seite versuchte Darstellung der Geschichte der JB.); W. Gurian, Die deutsche JB. (^{3}1924, gibt phänomenologisch die beste Einführung in das eigentl. Wesen der JB.); W. Stählin, Vom Schicksal u. Sinn der deutschen J. (^{2}1927); E. Frobenius (Wandervogel), Mit uns zieht die neue Zeit (1927); Die neue J. (Forschungen für Völkerpsychologie u. Soziologie, IV. Bd., hrsg. von R. Thurnwald, Sammelband 1927; enthält Selbstdarstellungen führender Menschen der B. ohne Scheidung zwischen JB. u. J.pflege); G. Ehrenthal, Die deutschen J.bünde (1929); Handbuch der deutschen JB., H. 1, hrsg. von K. Paetel (1930);

E. Busse-Wilson, Die Frau in der JB. (1920); — Stufen der JB. (1925); J. König, Das Ethos der JB. in Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der freideutschen JB. (1929); D. Breitenstein, Die sozialist. Erziehungsbewegung (1930); vgl. auch die Artikel von M. Bondy u. J. Emonds im Handb. der Päd., hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat, V (1929). — II. *Zeitschriften:* Die sehr zahlreichen Ztschr.en der JB. (300—400!) sind zum Teil in der obigen Literatur angeführt u. zusammengestellt, am ausführlichsten bei Pfliegler u. Herrle. Eine «unabhängige Zeitschriftenschau der deutschen JB.» gibt W. Kindt heraus (Berlin NW, Schloß Bellevue). — III. *Entscheidende Literatur einzelner Richtungen:* H. Blüher, Wandervogel (2 Bde., [4]1919); — Die deutsche Wandervogel-B. als erotisches Phänomen ([2]1914); A. Messer, Die freideutsche JB. ([5]1942); G. Mittelstraß, Freideutscher J.tag (1913); K. Bondy, Die proletar. JB. in Deutschland (1922); M. Westphal, Was wir wollen! ([3]1923; dazu Schriften von G. Wyneken, W. Nagel, F. Klatt, W. Flex, M. Völkel u. a.). — IV. *Literatur, die auf die kath. JB. entscheidend Einfluß nahm:* St. v. Dunin Borkowski, Führende J. ([2]1922); — Reifendes Leben ([4]1929); — Schöpferische Liebe (1923); R. Guardini, Neue J. u. kath. Geist ([2]1924); — Vom Sinne der Kirche ([2]1923); — Gottes Werkleute. 10 Briefe über Selbstbildung (1921); — Liturg. Bildung I (1923); dazu Quickborns Burgberichte, hrsg. von H. Hoffmann (Die Tage auf Rothenfels [1920]; Wehender Geist [1920]: Des Königs Banner [1921]; Der neue Anfang [1922]). *M. Pfliegler.*

Jugendführung.

[J. = Jugend, F. = Führung, JF. = Jugendführung.]

JF. hat zum Ziel, die heranwachsende J. in der Reifezeit zu selbständigen Persönlichkeiten u. Trägern des Gemeinschaftslebens in seinen natur- u. gottgegebenen Formen heranzubilden. Während die J.pflege (s. d.) vor allem Arbeit an der Umwelt des Jugendlichen bedeutet, sucht die JF. dessen Anlagen unmittelbar zu beeinflussen u. zu günstiger Entwicklung zu bringen. Sie versucht dies ganz bes. über die Gemeinschaftsbildung, um so von innen heraus aus dem eigenen gemeinsamen Wollen der J. neue Lebenskräfte erwachsen zu lassen. Das Verhältnis zur Autorität, auch dem erwachsenen Führer gegenüber, soll nicht mehr das der Gebundenheit von außen, durch die Macht der Verhältnisse oder gar irgend welchen Zwang sein, sondern das der freien u. selbstgewollten Gefolgschaft, sowohl in männl. wie in weibl. JF. Während die führenden Menschen in der JF. meist erst als Erwachsene vor die J. traten, beginnt sich, vor allem in der männl. JF., aus der eigentl. J.bewegung (s. d.) eine weitere Form der F. Jüngerer herauszuschälen, die sog. Jungenschaft. Kennzeichnend für sie ist, daß ihre Führer u. Vorbilder aus der J.bewegung erwachsen sind u. nun das Selbsterlebte u. Selbstempfangene wiederum an die nachfolgenden Jüngeren weitergeben.

Die zahlreichen Verbände von Jugendlichen werden heute gewöhnlich als J.verbände (s. d.) schlechthin bezeichnet. Die Bezeichnung umfaßt, wie auch der «Reichsausschuß der deutschen J.verbände» (Berlin, Alsenstr. 10, Ztschr. «Das junge Deutschland»), sämtl. größere deutsche J.verbände u. J.bewegungsgruppen.

Schrifttum: M. Jäger, Männl. J. (1918, evang.); M. Westphal, Was wir wollen! ([3]1923, sozialistisch); C. Mosterts, Jünglingsseelsorge ([2-4]1923); Ziel u. Aufgabe im kath. Jungmännerverband Deutschlands nach den beiden Verbandstagen von Fulda u. Essen, hrsg. vom Kath. Jungmännerverband Deutschlands durch G. Wagner (1926); E. Frobenius, Mit uns zieht die neue Zeit (1927); JF.: Ztschr. für J.pflege u. J.bildung (1914/28); Gottes Gaben u. Gottes Aufgaben, hrsg. von H. Klens (1929, über kath. weibl. JF.). *C. Noppel.*

Jugendfürsorge.

[J. = Jugend, F. = Fürsorge, JF. = Jugendfürsorge.]

I. Begriff u. geschichtl. Entwicklung: JF. bedeutet heute den Teil der J.wohlfahrtspflege (s. d.), der sich in vorbeugender u. rettender Arbeit mit der körperlich, geistig oder sittlich gefährdeten oder bereits verwahrlosten J. befaßt. Diese schärfere Abgrenzung der JF. gegenüber der J.pflege (s. d.) wurde grundgelegt durch den preuß. Erlaß über J.pflege vom 18. I. 1911. Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz vom 9. VII. 1922 sicherte durch den in ihm festgelegten Sprachgebrauch diese klärende Abgrenzung.

Die ersten Ansätze einer eigentl. JF. zeigt uns die Geschichte in der F. für verlassene u. ausgesetzte Kinder schon im patrist. Zeitalter. In den aufblühenden Hospitälern entwickelte sich entsprechend den Zeitnotwendigkeiten auch eine Anstaltsfürsorge für Findlinge u. Waisen. Der durch Krieg u. Seuchen verursachten Erziehungsnot der J. suchte die F. der polit. Gemeinden entgegenzuarbeiten. Armen- u. Bettelordnungen des 15. Jahrh.s zeigen eine besondere Berücksichtigung der gefährdeten u. verwahrlosten J.

Die caritative JF. erfuhr eine besondere Belebung durch *Hieronymus Aemiliani* (1481—1537), *Josef von Calasanza* (1556—1648), *Vinzenz von Paul* (1576—1660), *Julius Echter* von Mespelbrunn (1545 bis 1617), *Johann Baptist de la Salle* (1651—1719), Papst *Klemens XI.* (1649—1721).

Auf *protest.* Seite nimmt eine eigentl. JF. ihren Ausgang von der Stifung *A. H. Franckes* in Halle (1695). Sie erfährt eine starke Förderung durch die Rettungshausbewegung (Anf. d. 19. Jahrh.s), getragen von *Pestalozzi, Zeller, Johann Falk, Graf von der Recke-Volmerstein* u. *Joh. Heinrich Wichern.*

Bedeutsame Förderer *kath.* Arbeit waren unter andern der Bischof *G. Michael Wittmann* von Regensburg (1760—1833), *Ignaz Freiherr von Wessenberg* (1774—1860), *Johann Baptist Hirscher* (1788 bis 1865), Abt *Bonifazius Haneberg* (1816—1876). Einen besondern Einfluß auf die caritative JF. der letzten Jahrzehnte übte der Italiener *Don Bosco* (1815—1888) aus. Entscheidend für das Aufblühen der caritativen JF. in Deutschland aber war die Entfaltung der caritativen Genossenschaften, die Mitte des 19. Jahrh.s einsetzte. Für die Gesamtentwicklung der JF. in Deutschland war die mit dem Bürgerl. Gesetzbuch anhebende zeitentsprechende, gesetzl. Fundierung neuzeitl. JF.arbeit grundlegend.

II. Organisation: Die freie JF. ist organisatorisch in den Gesamtorganismus der freien Wohlfahrtspflege eingebaut. Die konfessionelle JF. ist dem *Deutschen Caritasverband,* dem *Zentralausschuß für die Innere Mission der deutschen evang. Kirche* u. *der Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden,* die interkonfessionelle JF. dem *Fünften Wohlfahrtsverband* u. dem *Deutschen Roten Kreuz,* die sozialist. dem *Hauptausschuß für Arbeiterwohlfahrt* eingegliedert.

Die Arbeitsgliederung der freien JF. richtet sich einerseits nach der Eigenart der jeweiligen Aufgaben (Pflegekinderwesen, Vormundschaftswesen, Schutzaufsicht, F.erziehung usw.), anderseits nach der Art der Erledigung der Aufgaben in offene u. geschlossene JF.

1. Der Zusammenschluß sämtlicher auf dem Gebiete der kath. JF. tätigen Vereine, Einrichtungen u. Anstalten ist im *Deutschen Caritasverband* (s. d.) gegeben, der zur wirksamen Gestaltung der Facharbeit innerhalb des Gesamtverbandes an der Zentrale eigene Fachausschüsse u. Referate gebildet hat für JF. u. für die F. für Wandernde u. Stellenlose.

Die Anstalten der *geschlossenen* JF. sind zugleich mit den Waisenanstalten zu Landes- bzw. Diözesanverbänden zusammengeschlossen. Zusammengefaßt sind diese Verbände im *Verband der kath. Waisen- u. F.erziehungsanstalten Deutschlands,* Freiburg i. Br., Werthmannhaus.

Das Gebiet der *offenen* JF. umfaßt: Mitarbeit im Pflegekinder- u. Vormundschaftswesen, in der F.erziehung, J.gerichtshilfe, Gefangenen-F., Mitarbeit in der staatl. F.erziehung, Zusammenarbeit mit den J.ämtern u. der Sittenpolizei usw. Tätig in diesem Sinne sind für weibl. Jugendliche der *Kath. F.verein für Mädchen, Frauen u. Kinder* (Dortmund, Schulgasse 3, Gründerin *A. Neuhaus*), der *Rettungsverein zum Guten Hirten* (Stuttgart, Werastr. 118), ebenso die in der *Arbeitsgemeinschaft der kath. F.-vereine für Mädchen, Frauen u. Kinder in Schlesien* (Breslau IX, Domplatz 11) zusammengeschlossenen 3 schles. Vereine. — Männl. Jugendliche betreuen der *Kath. Männerfürsorgeverein Deutschlands* (Düsseldorf). Der *Bayrische Landesverband der kath. JF.vereine u. F.erziehungsanstalten* (München, Altheimereck 20) bildet den Zusammenschluß der in allen bayr. Diözesen bestehenden JF.vereine.

2. Der Zusammenschluß der gesamten evang. JF. ist gegeben im *Zentralverband der Innern Mission* (s. d.). Ähnlich wie beim Deutschen Caritasverband sind die verschiedenen Fachverbände in eigene Fachgruppen zusammengefaßt, denen entsprechende Referate dienen: Fachgruppe für Erziehungs-F., Erziehungsvereine u. Erziehungsanstalten — Fachgruppe für Gefährdeten-F. im Kampf gegen sittl. Notstände.

Die in den einzelnen Ländern u. Provinzen bestehenden Erziehungs- u. Waisenhausverbände, F.verbände, Konferenzen u. J.dienste sind im *Evang. Reichs-Erziehungsverband* e.V. (Berlin-Dahlem, Ziethenstr. 24) zusammengefaßt mit dem Zweck einheitl. Vertretung der Erziehungsarbeit der deutschen evang. Kirchen. Als Zusammenfassung der geschlossenen F. für schulentlassene weibl. J. besteht die *Deutsche Evang. Asylkonferenz* mit den landschaftl. Verbänden.

Auf dem Gebiete der *offenen* evang. JF. arbeiten die *Evang. J.dienste* bzw. *Evang. Wohlfahrts-* u. *J.dienste, Evang. J.ämter* u. *J.pfarrämter,* daneben noch Frauenvereine, Frauenhilfen, Mädchenschutzvereine u. der Verein Christl. junger Männer u. a. Es bestehen z. Z. gegen 1000 Evang. Bezirks-, Kreis- u. Stadtwohlfahrtsdienste u. gegen 300 Gemeindedienste, die sich decken teils mit den polit. Kreisen (Bezirken), teils mit den Dekanaten oder Superintendenturen. Zusammengefaßt werden sie durch Provinzial- u. Landeswohlfahrtsdienste, z. Z. 36. Der *Reichsverband evang. J.ämter Deutschlands* (Berlin NW 7, Georgenstr. 47) dient der Förderung der Arbeit der evang. J.ämter durch Austausch von Erfahrungen u. Anregungen sowie durch Vertretung der Ämter.

3. Akonfessionelle Organisationen der JF.: Der *Deutsche Erziehungsbeirat für verwaiste J.* e.V. (Berlin SW 48, verlängerte Hedemannstr. 9, angeschlossen sind ihm etwa 100 Verbände, gut 50 Anstalten, eine Anzahl Personenvereinigungen u. Einzelpersonen) bezweckt durch Zusammenschluß von Körperschaften, Behörden, Stiftungen u. Vereinigungen gemeinsame Arbeit für die körperl., geistige, sittl. u. wirtschaftl. Wohlfahrt, bes. der schulentlassenen verwaisten J. — Der *Deutsche Verband für Einzelvormundschaft* e.V. (Frankfurt a. M., Stiftstr. 30) bezweckt Verbreitung u. Ausgestaltung der Einzelvormundschaft durch Propaganda, Anstreben besserer gesetzl. Bestimmungen für Mündel. — Die *Deutsche Zentrale für freie J.wohlfahrt* e.V. (Berlin. 1907 hervorgegangen aus der Zentrale für JF.) bezweckt Schaffung eines einigenden Mittelpunktes für alle Bestrebungen der J.wohlfahrtspflege, bes. in der Vorbereitung von Gesetzen. — Das *Deutsche Archiv für J.-wohlfahrt* e. V. (Berlin NW 40, Moltkestr. 7), als Sammlungs-, Auskunfts-, Arbeitsstelle für die gesamte J.wohlfahrt, dient der Sammlung einschläg. Materials, der Auskunftserteilung über J.wohlfahrtspflege durch fachwissenschaftl. Bearbeitung, Veranstaltungen, Ausstellungen u. Kurse. Organ: Zentralblatt für J.recht u. J.wohlfahrt. — Das *Archiv Deutscher Berufsvormünder* e.V. (Frankfurt a. M., Stiftstr. 1) bezweckt Sammlung aller Behörden u. Verbände ohne Unterschied der Konfession zur Förderung der prakt. Durchführung der F.erziehung u. Anregung zu deren weiterem Ausbau u. Gesetzgebung. — Die *Deutsche Vereinigung für J.gerichte u. J.gerichtshilfen* e.V. (Charlottenburg, Hardenbergstr. 2) bezweckt Sammlung u. Verwertung der Erfahrungen aus der J.gerichtsbarkeit, Aufstellung von Richtlinien, Veranstaltungen u. Konferenzen.

4. Die sozialist. JF. ist im *Hauptausschuß für Arbeiterwohlfahrt,* kurz *Arbeiterwohlfahrt* genannt (Berlin SW 61, Belle-Allianceplatz 8), organisiert. Für Fragen der J.wohlfahrt bestehen innerhalb des Hauptausschusses Fachkommissionen, die sich mit dem Anstaltswesen u. der F.erziehung befassen.

5. Die behördl. JF. ist in den J.ämtern (s. d.) (örtl. u. Landes-J.ämtern) organisiert.

Schrifttum: J. Beeking, Grundriß der Kinder- u. JF. (1929); — Familien- u. Anstaltserziehung in der JF. (1925); J. Beckmann, Evang. JF. (1929); L. Cordier, Evang. J.wohlfahrtspflege (1929); J.wohlfahrt u. Lehrerschaft (1926); K. Blaum, Die J.wohlfahrt (1921); H. Nohl, J.wohlfahrt (1927); E. v. Düring u. E. Stern, JF. (1927). *J. Beeking.*

Jugendgericht — Jugendstrafrecht.

[JG. = Jugendgericht, JSt. = Jugendstrafrecht.]

I. Entwicklung bis zum Reichsjugendgerichtsgesetz: Bis zum Ende des vergangenen Jahrh.s wurde der Jugendliche, der sich strafbar gemacht hatte, grundsätzlich in gleicher Weise behandelt wie der erwachsene Verbrecher, nur daß eine untere Altersgrenze für die strafrechtl. Verantwortlichkeit gesetzt u. Milderungen in Strafart u. Strafmaß vorgesehen waren. Der nordamerikan. Staat Illinois schuf als erstes Land 1899 das für alle späteren JG.sgesetze grundlegende Gesetz betr. Behandlung, Aufsicht, Unterhalt u. Fürsorge für verlassene, verwahrloste, verbrecherische Kinder. Sein Grundsatz ist: Kein Kind als Verbrecher behandeln! Dieser Gedanke trat im folgenden Jahrzehnt seinen Siegeszug durch fast alle Kulturländer der Erde an; heute ermangelt wohl kaum eines dieser Länder mehr irgend einer gesetzl. Regelung des fürsorgerischen Schutzes der straffälligen Jugend.

In Deutschland fand der Gedanke, daß der Eigenart des noch unreifen u. unentwickelten Jugendlichen auch eine besondere Art des gerichtl. Vorgehens entsprechen müsse, seinen Ausdruck in den seit 1908 in allen Bundesstaaten erlassenen Anordnungen, welche die Behandlung der Jugendstrafsachen einheitlich besondern, zugleich mit vormundschaftsrichterl. Zuständigkeit ausgestatteten *Jugendrichtern* übertrugen u. die Verwertung der Hilfe der freien Jugendfürsorge *(Jugendgerichtshilfe)* vorsahen. Die günstigen Erfahrungen, die allerorts mit dieser Schutz- u. Fürsorgeeinrichtung gemacht wurden, zusammen mit den Bestrebungen auf Schaffung eines deutschen Jugendwohlfahrtsrechts führten zum Erlaß des Reichsjugendgerichtsgesetzes vom 16. II. 1923.

II. Das Reichsjugendgerichtsgesetz: 1. Die sachl. Bestimmungen: Die strafrechtl. Verantwortlichkeit beginnt mit der Vollendung des 14. Lebensjahres; sie ist aber keine unbedingte, sondern abgestellt auf die geistige u. sittl. Reife des jugendl. Täters: Dieser ist nicht strafbar, wenn er zur Zeit der Begehung der Tat nach dem Grade seiner geistigen oder sittl. Entwicklung unfähig war, das Ungesetzliche der Tat einzusehen, oder seinen Willen dieser Einsicht gemäß zu bestimmen. Das Ende dieser Unreife setzt das Gesetz auf das vollendete 18. Lebensjahr an, so daß unter das JG.sgesetz nur die 4 Altersstufen vom 14. bis zum 18. Jahr («jugendl. Täter») fallen.

Die gegen Jugendliche angedrohten *Strafen* sind erheblich milder als die gegen Erwachsene. Die wichtigste Bestimmung ist das Gebot an das JG., von Strafe abzusehen, wenn es Erziehungsmaßregeln für ausreichend erachtet. Es kann infolgedessen das Urteil lauten auf Strafe allein, oder auf Strafe u. Erziehungsmaßnahme oder auf Absehen von Strafe u. Anordnung einer Erziehungsmaßnahme; in bes. leichten Fällen kann von beidem abgesehen werden. Diesem Erziehungsgedanken dient auch die gerichtl. *Strafvollzugsaussetzung* mit der Auflage guter Führung während einer Probezeit (Bewährungsfrist); ferner die Bestimmung, daß schon im Vorverfahren alle Umstände zu erforschen sind, welche zur Beurteilung der körperl. u. geistigen Eigenart des Jugendlichen dienen können.

2. Die Verfahrensvorschriften: Die Hauptverhandlung soll auf die Eigenart des Jugendlichen u. den Zweck des jugendgerichtl. Verfahrens Rücksicht nehmen; deshalb werden als *Jugendschöffen* zu den Verhandlungen des JG.s nur bes. geeignete, in der Jugendwohlfahrt erfahrene Männer u. Frauen zugezogen. Die Verhandlungen sind von denen gegen Erwachsene zu trennen; sie sind nicht öffentlich. In allen Abschnitten des Verfahrens sollen die Organe der JG.shilfe zur Mitarbeit herangezogen werden. Die Geschäfte des Jugendrichters (Strafrichters) u. des Vormundschaftsrichters sollen demselben Richter übertragen werden. Der Strafvollzug ist so zu bewirken, daß die Erziehung des Jugendlichen gefördert wird.

3. Die beteiligten Organe: Der *Jugendrichter* ist der Mittelpunkt des ganzen sozialpäd. Systems, das im JG. zur Auswirkung kommen soll; von seiner Persönlichkeit hängt Erfolg oder Mißerfolg des Gesetzes ab. Darum muß er Volljurist sein, aber auch volkswirtschaftl. u. sozialpolit. Kenntnisse haben, in den Grundlagen der Psychologie u. Pädagogik erfahren sein u. von mildem Ernst u. menschenfreundl. Verstehen geleitet werden. Für solche Einzelpersönlichkeiten sollte dann aber auch, um des hohen Zieles wegen, eine eigene Laufbahn eröffnet werden. Seine Mitarbeiter in der Hauptverhandlung sind die *Jugendschöffen,* vom Jugendamt aus den Vorschlägen der Organisationen der Jugendfürsorge ausgewählt, u. das *Jugendamt* (s. d.). Letzteres ist nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz die Erziehungsbehörde der Verwaltung; vom JG. ist es in allen Abschnitten des Verfahrens beizuziehen oder mit der Durchführung der Erziehungsmaßnahmen zu betrauen. Den *Lehrer* läßt sein ständiger berufl. Verkehr mit den Kindern als bes. geeignet erscheinen, bei den Fragen der Erziehung mitzuwirken; seine auf päd. Erfahrung beruhende Kenntnis der jugendl. Psyche verleiht seinem Gutachten über die strafrechtl. Einsicht des jugendl. Täters besondern Wert; auch als Jugendschöffe ist er ein wichtiges Mitglied des Gerichts. Eigene Ausschüsse der Lehrerschaft für JG.shilfe haben sich vielerorts bewährt. — Die Entwicklung der Psychologie u. Psychiatrie, die das Kind u. den Jugendlichen zum Gegenstand ihrer Forschungen gemacht haben, sowie die Bedeutung der wissenschaftlich geübten Psychoanalyse haben auch den *Arzt* zu einem unentbehrl. Helfer im JG.sverfahren werden lassen; sein Gutachten ist bes. für die Frage der Verantwortlichkeit u. die Art der Erziehungsmaßnahme von Bedeutung.

Zahlreiche große *Organisationen der freien Fürsorge* befassen sich seit Jahrzehnten mit der Jugendfürsorge; sie sind die wichtigsten Mitarbeiter in der JG.shilfe, d. h. in der Unterstützung des JG.s geworden. Darum ordnet auch das JG.sgesetz ihre Beiziehung in allen Abschnitten des Verfahrens ausdrücklich an. Bes. wertvoll hat sich ihre Mitarbeit erwiesen im Vorverfahren, wo die persönl. Verhältnisse des Jugendlichen u. seiner Umgebung durch lebens-

kundige, menschenfreundl. Helfer erforscht werden sollen, wie im Nachverfahren, wo die vom Jugendrichter angeordneten Fürsorge- u. Erziehungsmaßnahmen durchgeführt werden sollen. Erforderlich ist immer ein einträchtiges u. verständnisvolles Zusammenwirken von freier u. behördl. Fürsorgetätigkeit.

III. Statistisches: Die Verwertung der Zahlen der Statistik über die strafgerichtl. Verurteilung Jugendlicher zur Beurteilung der Kriminalitätsneigung ist erschwert durch die außergewöhnl. Verhältnisse in der Kriegs- u. Nachkriegszeit; die Straffälligkeit ist jedenfalls bedenklich hoch. Die Kriminalitätsziffer (= Zahl der Verurteilungen auf 100000 Jugendliche) betrug 1906 bereits 764, stieg 1915 auf 63126, 1918 auf 99506 Fälle, minderte sich 1923 auf 86000 ab, um 1925 auf 24771 zu sinken; diese Verminderung dürfte auf die Besserung in den Arbeitsverhältnissen zurückzuführen sein (nach Francke, Blätter des deutsch. Roten Kreuzes 1928, H. 2). S. auch Art. Erziehungsstrafvollzug.

Schrifttum: Francke, Kiessow, Hellwig, Riß, Heß in ihren Kommentaren zum JG.sgesetz; Zentralbl. für Jugendrecht u. -wohlfahrt.

K. Rupprecht.

Jugendkunde.

[J. = Jugend, JK. = Jugendkunde.]

Eine JK. im «vulgärpsycholog.» Sinne hat es wohl immer u. überall gegeben. Die wissenschaftl. JK. möchte die Abmühung um die J. aus dem Zustand des Dilettantenhaften, des Probierens, der Begründung durch den «gesunden Menschenverstand» herausheben u. auf wissenschaftlich gesicherten Boden verpflanzen. Angesichts der Verantwortung, die auf all dieser Abmühung um die J. ruht, ist die Hinarbeit auf eine wissenschaftl. JK. zugleich eine sittl. Leistung.

I. Begriffliches: Der Begriff der JK. wartet erst noch auf eine eindeutige, allseitig anerkannte Fassung.

Geht man von der Etymologie des allerdings seltener gebrauchten Wortes *Pädologie* aus, so gehört zur Wissenschaft vom «Kinde», d. h. vom noch nicht erwachsenen (Kindes- u. Jugendalter) Menschen, alles, was von ihm handelt, alles, was Beiträge zu seiner Kenntnis liefert. So müßte dazu zählen das anthropologisch-medizinische, das psychologisch-päd., das juristisch-jugendpflegerische, das ethnologisch-kulturhistorische Gebiet, sofern diese wissenschaftl. Disziplinen eben vom Kinde, seiner gesunden u. kranken Beschaffenheit, der Entwicklung seines Seelenlebens, seiner Bildung u. Erziehung, seiner Rechtslage u. Umweltspflege handeln u. zum Vergleich seine Geschichte in der Kultur u. seine Lage bei primitiven Völkern herbeiziehen. Man sieht indessen sofort, daß auf diesem Wege nur eine Kollektivwissenschaft zustande käme im Sinne eines ganzen Kranzes von Disziplinen mit jeweils selbständigen Methoden, die nur durch das gemeinsame Forschungsobjekt, das Kind, zusammengehalten wären.

Achtet man mehr auf den gewöhnl. Ausdruck JK. u. zieht zum Vergleich den sonstigen Sprachgebrauch herzu, wie er sich in Ausdrücken gleich Schulkunde, Volkskunde usw. darstellt, so stellt sich der Eindruck ein, es müsse sich mehr um ein enger begrenztes, in prakt. Erkenntnis aufgehendes oder dem prakt. Leben irgendwie dienendes, wissenschaftl. Gebiet handeln. JK. müßte so eine lebensnahe, angewandte oder anwendbare Wissenschaft sein. *Materialobjekt* bleibt auch hier die J. oder das Kind im Sinne aller Lebensstufen von der Empfängnis bis zu erreichter Reife oder seelisch-geistiger Mündigkeit. *Formalobjekt* sind aber im Unterschied zur Pädologie im obigen Sinne die J. u. alle mit ihr sich beschäftigenden Wissensgebiete nur, sofern sie für die J.bildung günstige oder auch schädl. u. darum zu gebrauchende oder zu überwindende Ansatzpunkte darbieten, insofern sie also diesem Ziele dienen oder auch umgekehrt eine bestimmte Formung erfahren sollten (z. B. die Gesetzgebung, die Umwelt usw.), um zweckdienlich zu sein. Damit ist schon mitangedeutet, daß im besondern die Ansatzpunkte für die Weckung des Sinnes für die objektiven Kultur-Wert-Gebiete beachtet werden. Nur was von den aufgezählten großen Wissensgebieten von diesem formalen Standpunkte aus übersehen wird, gehört zur JK. in diesem engeren Sinne; alles übrige scheidet aus. Hier ist es also mit ihrer absoluten Stellung vorüber; sie hat immer auf das Ziel der J.bildung Rücksicht zu nehmen, ist deshalb auch schon von Wertgesichtspunkten abhängig. Sie ist noch nicht Pädagogik, denn diese hat es wesentlich außer mit der Methoden- auch mit einer Ziellehre zu tun; sie ist auch nicht lediglich Psychologie, auch nicht bloß päd. Psychologie, weil sie z. B. auch rechtl. Gegebenheiten oder Forderungen herbeiziehen muß.

II. Aufgaben u. Arten: Von diesem zweiten begriffl. Standort aus ergeben sich die Wesensforderungen einer JK. Sie muß die J. darstellen, wie sie ist, allerdings mit dem beständigen Aufblick zu dem, was sie werden soll, weil sie es eben werden kann. Darum bildet die Psychologie des Kindes u. des Jugendlichen die Seele der JK., u. zwar im Sinne der päd. Psychologie, so daß also mit der Aufzeigung der formalen Entwicklung der seelischen Vermögen auch die Knospenpunkte für die irgendwie in rhythm. Abfolge erwachenden Wertsinnesarten hervortreten. Natürlich müssen ebenso auch die Krisenpunkte, die Ansatzpunkte für die Fehlentwicklungen, u. die toten Punkte der Entwicklungsstockungen hervortreten aus Gründen der Prophylaxe u. zugunsten einer methodisch richtig vorgehenden Heilerziehung. Eine solche Psychologie wird eine «verstehende» sein müssen. Sie will darum zuletzt den «Sinn» des J.-alters finden. Allerdings muß alles tiefste Verstehen schließlich in die Sphäre des Religiösen oder Weltanschaulichen übergreifen. Das wird von Klarsehenden zugegeben u. läßt sich tatsächlich bei allen Richtungen der verstehenden Psychologie von Scheler, Jaspers, Spranger bis Freud, Adler u. Jung aufzeigen. Das setzt dann eine Scheidung voraus in ewig-jugendl. u. ewig-jugendl. Züge. Unter ersteren verstehen wir das, was die J. immer wieder an Sinn für das Ewige mitbringt, u. das auch später nie verlorengehen

sollte, wie z. B. das unerbittl. Wahrheits- u. Gutheitsstreben, den Zug zum Ganzen u. Idealen, das Ungenügen, das sie dem Vorgefundenen gegenüber empfindet, den Sehnsuchtscharakter. Auch die zweite Eigenschaftsgruppe findet sich bei aller J., stellt aber nur eine Übergangserscheinung, allerdings eine notwendige, dar, die zum Untergang verurteilt ist. Die *vergleichende JK.* wird hier Fingerzeige geben müssen; sie wird aber auch zeigen, daß das ewig-jugendl. Streben nach dem Ideal immer von einer bestimmten Seite her den Zugang dazu sucht. Wir können vielleicht hier vom *Geiste* einer J. reden u. darunter die besondere Formung des *Ewig*-Jugendlichen von einer bestimmten Seite des Ideals her u. nach einer bestimmten Richtung des Ideals hin verstehen. Aber auch das Ewig-*Jugendliche* wird vielmals eine bestimmte zeitbedingte Formung u. Färbung, Gradstärke u. Dauer erhalten. Daraus ersieht man auch bereits die hohe, formende Kraft des kulturellen *Milieus* im Großen für die ganze J. eines Volkes u. im Kleinen für das einzelne jugendl. Individuum. Und zwar kann die Entwicklung der J. *homogen* zur Richtung der Umwelt sich vollziehen oder aus Reaktion eine allogene Richtung einschlagen. Tiefer gesehen, stellt wohl selten eine Kultur eine ganz einheitl. Strömung dar. Vielmehr kann man mit *A. Gratry* u. *R. Eucken* zwischen Zeitgeist u. Geist der Zeit unterscheiden. Und das *ewig*-jugendl. Streben kann so eine Verbindung eingehen mit dem Geist der Zeit u. in lauten Widerspruch treten zum Zeitgeist. Es können auch die ewig-*jugendl.* Züge durch Angleichung an den Zeitgeist eine Verstärkung erfahren, vielleicht sogar das Schicksal der «Phasenerstarrung» (W. Stern) erleiden. So ergibt sich zugleich die schon erwähnte Notwendigkeit, bei der J.bildung nicht bloß auf den künstlich isolierten Jugendlichen zu schauen, sondern zugleich die richtige, gegebenenfalls auf gesetzgeberischem Wege zu erzielende *Gestaltung der Umwelt* zu beachten (Planerziehung — Milieuerziehung). Da aber die seelisch-geistige Entwicklung zugleich von *biolog.* Bedingungen abhängig ist, da im besondern der normale geistige Aufschwung im Reifealter irgendwie mit der körperl. Geschlechtsreife zusammenhängt, da also eine Art Wechselbeziehung besteht, so kann eine JK. in unserem Sinne sich nicht leicht auf den Standpunkt stellen: Psychologica psychologice! (E. Spranger.) Vielmehr wird sie sich von der «physiolog. Psychologie» beraten lassen, bes. auch zugunsten der Diagnose u. Therapie gewisser Defekte u. Abwegigkeiten (s. Art. Heilpädagogik). Und soweit die JK. auch die *Didaktik* grundlegen, also der Weckung im besondern des Wahrheitssinnes dienen soll, wird sie auch die gesamte «experimentelle Psychologie» zu Hilfe nehmen müssen.

Wegen ihrer erziehungsprakt. Einstellung wird die JK. von einer allgemeinen J.betrachtung zu einer *Typologie* der J. fortschreiten müssen. Denn so wahr es ist, daß die J. einer Zeit, eines Volkes u. einer Kultur gewisse Züge gemeinsam hat, so gewiß zeigt sie eine um so reichere typische Sonderformung, je differenzierter u. spezialisierter die Kultur als solche ist. Und diese Typenformung ist nicht bloß etwa ein notwendiges Übel u. eine in Kauf zu nehmende materiale Gegebenheit; sie ist in gewisser Hinsicht auch ein Bildungsziel, eine formale Aufgabe, sofern nur entsprechende Artungen die entsprechenden Kulturleistungen vollziehen können (s. Art. Typen u. -forschung).

Nicht mehr bloß um einen Teil der jugendkundl. Typologie, sondern schon mehr um eine Sonder-JK. handelt es sich, wenn die einzelnen Bekenntnisse die jugendl. Entwicklung unter ihrem Gesichtspunkt betrachten. Es handelt sich für sie einmal um die Frage, inwiefern die J. für ihr religionspäd. Ideal besondere, begünstigende oder hemmende, Entwicklungsformen entfaltet, weiter um die jugendfreundl. Bemühungen u. Veranstaltungen der Kirche, auch um Bewegungen u. soziolog. Formen, die die J. unter dem Einfluß der Kirche mehr autonom, aus sich selber zur Entfaltung bringt. So kann man eine kath., eine evang. usw. JK. unterscheiden.

Vielleicht ist die Zeit nicht mehr fern, wo auch unter dem Gesichtspunkte des wirtschaftl. Wertes, der Arbeit u. des Berufes, eine Sonder-JK. vorhanden sein wird, schon darum als Sonderdisziplin zu behandeln, weil sie soviel Wissen u. Können mit eigener Methode beansprucht. Ja es ist wohl dieser Gesichtspunkt der entscheidendste gewesen, der *W. Stern* zugunsten des Ausbaues der «JK. als Kulturforderung» die Stimme erheben ließ. Ihre Aufgabe wäre die Erforschung der Begabung, der Unter-, Über- u. Sonderbegabung im Hinblick auf die Wertgebiete der kulturellen Umwelt u. ihre mannigfachen Berufe. Ihr obläge darum auch die Herstellung einer Berufskunde durch Sammlung u. Verarbeitung hinreichenden berufskundl. Materials, worin die Anforderungen, die ein Beruf an den Berufsanwärter stellt, in den charakteristischsten Wesenszügen übersichtlich zusammenzustellen wären.

III. Quellen u. Methode, Teil- u. Hilfswissenschaften: Der JK. dienen all die Disziplinen als Hilfswissenschaften, die sie selber unter ihrem formalen Gesichtspunkt überschneidet. Zunächst die Psychologie mit ihren Quellen u. Hilfsmitteln. Zu ihr stoßen Biologie u. vorzüglich die Vererbungslehre, ferner die Medizin, die Rechtswissenschaft, die Soziologie, bes. die Milieukunde, J.wohlfahrtskunde u. Caritaswissenschaft. Da JK. immer wieder mit einem Auge auf die zu verwirklichenden Werte schauen muß, so sind Pädagogik u. Heilpädagogik mit ihrer Teleologie bzw. Wertphilosophie u. Theologie, die Berufs- u. Wirtschafts-

kunde mit in Betracht zu ziehen. Mehr dem tieferen Verständnis dienen die Kulturgeschichte der J. u. die vergleichende JK. Die Methode der JK. wird der Eigenart dieses Wissensgebietes entsprechend einerseits (material) durch die betreffenden Sachgebiete (Psychologie, Biologie, Rechtswissenschaft usw.), anderseits (formal) durch den selektorischen Gesichtspunkt der J.bildung bestimmt werden.

IV. Notwendigkeit u. Wert: J.not, Erziehernot, Erziehungsnot, Wirtschaftsnot, Kulturnot machen die JK. zu einer «Not»wendigkeit für alle führenden Stände, für den Erzieher u. Lehrer zunächst, u. zwar für den Normal- u. Heilpädagogen, den Erzieher der Durchschnitts-, der »Sorgen»- u. der «Hoffnungskinder» (W. Stern), für den Seelsorger, den Richter, u. zwar sowohl den Allgemeinrichter, sofern er aus der JK. auch für den erwachsenen Rechtsbrecher Verständnis gewinnen u. dessen Rechtsbruch für die etwaige Schädigung an Jugendlichen ermessen kann, im besondern aber für den J.richter. Es bedarf der JK. durchaus der Fürsorgebeamte, der Berufsberater u. Berufserzieher. An ihr ist der Nationalökonom interessiert, sofern es sich auch um eine Art «vaterländ. Menschenökonomie» (W. Stern) handelt. Und das Tun des psychotherapeut. Kinder- u. J.arztes stellt wohl häufig nichts anderes dar als eine Art medizin. Pädagogik (Th. Heller).

Freilich teilt die wissenschaftl. JK. mit der Pädagogik noch das Schicksal der Jugendlichkeit u. damit der Entwicklungsnotwendigkeit. Was ihr nottäte, wäre vorzüglich die Mehrung jugendkundl. Institute (s. d.) zum Zwecke der Forschung, der Schulung von Kräften u. Sammlung von Materialien.

Schrifttum: W. Stern, Die JK. als Kulturforderung (1916); J. Hoffmann, Handbuch der JK. u. J.erziehung (2 u. 3 1922); O. Tumlirz, Einführung in die JK. (2 Bde., 2 1925/27); W. Hoffmann, Die Reifezeit (2 1926); J. Wagner, Päd. JK. mit bes. Berücks. der Probleme der modernen Pädagogik (1923); E. Stern, J.psychologie (2 1928); W. Schmidt, Die geheime J.weihe eines austral. Stammes (1923); W. Koppers, Unter Feuerlandindianern (1924); W. Schmidt u. W. Koppers, Völker u. Kulturen (1924); P. Kasperczyk, Reifende Menschen u. Menschheitsreifung (1924); E. Spranger, Psychologie des J.alters (13 1930); Ch. Hoenig-Siedersleben, Die Ableitung der seelischen Geschlechtsunterschiede aus Trieben u. Instinkten, in: Monatsschrift für Psychiatrie u. Nekrologie, Bd. 56 (1924); L. Cordier, Evang. JK. (3 Bde., 1925/30); M. Rehm, Das Kind in der Gesellschaft (1925); Erziehungsprobleme der Reifezeit, hrsg. von H. Küster (1925); E. Croner, Die Psyche der weibl. J. (4 1928); U. Graf, Das Problem der weibl. Bildung (1925); W. Peters, Die Vererbung geistiger Eigenschaften u. die psychische Konstitution (1925); JK. u. Schule, hrsg. vom Zentralinstitut für E. u. U. (1926); A. Busemann, Die J. im eigenen Urteil (1926); H. Kautz, Im Schatten der Schlote (7 u. 8 1928); L. Bopp, Das J.alter u. sein Sinn (2 u. 3 1927); A. Kronfeld, Das Sexualsystem in individual- u. konstitutionsbiolog. Hinsicht, in: Th. Brugsch u. F. H. Lewy, Biologie der Person III (1926); Seelenkunde der weibl. J., hrsg. von G. Füllkrug (4 1928); E. Stern, J.fürsorge (2 Tle., 1927); A. Busemann, Päd. Milieukunde I (1927); W. Popp, Das päd. Milieu (1928); E. Jaensch, Neue Wege der Erziehungslehre u. JK. (1928); H. Kautz, Industrie formt Menschen (1929); G. Pfahler, System der Typenlehren (1929); Geschlechtscharakter u. Volkskraft, Grundprobleme des Feminismus, hrsg. von E. F. W. Eberhard (1930); L. Bopp, Typen jugendl. Psychopathen vom Gesichtspunkt des Pädagogen aus, in: Blätter für Anstaltspädagogik, 20. Jhrg. (1930); Jahrb. der Erziehungswissenschaft u. JK., hrsg. von E. Stern (seit 1926); Quellen u. Studien zur JK., hrsg. von Ch. Bühler (seit 1922).
L. Bopp.

Jugendleiterin u. Jugendleiterinnenseminar.

[J. = Jugendleiterin, JS. = Jugendleiterinnenseminar.]

J. ist eine Kindergärtnerin bzw. Hortnerin, die nach einer prakt. Bewährungsfrist ein JS. besucht u. eine nach staatl. Bestimmungen geregelte Prüfung als J. abgelegt hat.

H. Schrader-Breymann führte schon um 1890 im Pestalozzi-Fröbel-Haus eine Fortbildungsklasse für Kindergärtnerinnen durch, die das «doppelte Ziel hatte, für unterrichtl. Tätigkeit am Kindergärtnerinnenseminar u. für die Leitung von Erziehungsanstalten vorzubereiten». Die Fortbildungsklasse war Vorläufer für die spätere J.nenausbildung. Sie nahm etwa um 1909 in einem 1jähr. J.nenlehrgang feste Form an u. wurde damals bereits auch von andern Kindergärtnerinnenseminaren wie Frankfurt a. M., Aachen, Münster i. W. eingerichtet. 1912 regelte das Preuß. Min. für W., K. u. V. die Ausbildung der J. Von den übrigen Ländern haben Baden, Hamburg, Hessen u. Sachsen solche Bestimmungen erlassen. Baden, Hessen u. Sachsen haben für die Anerkennung mit Preußen Vereinbarungen getroffen.

In Deutschland bestehen z. Z. 18 JS.e, davon 2 kath. (Münster i. W., Kath. Frauenbund, u. Freiburg i. Br., JS. des Deutschen Caritasverbandes).

Aufnahmebedingungen sind der Abschluß der Untersekunda oder einer gleichwertigen Schulbildung, die staatl. Prüfung als Kindergärtnerin u. Hortnerin an einem Seminar mit vereinigtem Lehrgang (s. Art. Kindergärtnerin) u. mindestens 2 Jahre prakt. Tätigkeit, davon 1 Jahr in einer von der zuständigen staatl. Behörde für das Praktikum angehender J.nen genehmigten Anstalt. Die prakt. Arbeit, die vor Aufnahme ins JS. nachzuweisen ist, wurde in Preußen durch die Erlasse des Unterrichtsministers vom 4. V. 1929 u. 24. X. 1929 neu bestimmt. Die Neuregelung des Praktikums, das bisher 1 Jahr umfaßte, ist in den andern Ländern unmittelbar zu erwarten. — Die J.nenausbildung *befähigt* im einzelnen bes.: a) zur Leitung größerer bzw. mehrgliedriger halboffener Einrichtungen der Kinderfürsorge, wie Kindergärten (Vorschulklassen), Horte, Tagesheime, Erholungsstätten; kleinerer geschlossener Heime der Erziehungs- u. Gesundheitsfürsorge (Waisen-

häuser, Erholungsheime, Genesungsheime, Heime für entwicklungsgehemmte Kinder u. dgl. m.); b) zur Durchführung der mit der Arbeit in solchen Einrichtungen u. Heimen verbundenen volkserzieherischen Aufgaben (Mütterberatung, Mütterkurse u. ä.); c) zur Anleitung u. Beaufsichtigung von Praktikantinnen, die sich zum Eintritt in das JS. vorbereiten; d) zur Überwachung bzw. Beratung von Einrichtungen der Kinderpflege u. -fürsorge bei Organisationen, Ämtern usw.; e) für Aufgaben der Jugendpflege; f) zum Unterricht an Kindergärtnerinnen-, Hortnerinnen- u. JS.en, sowie an Frauenschulen, Hausfrauenklassen, zur Leitung von Kinderpflegerinnenschulen. Die J. wird neuerdings auch herangezogen zum Unterricht in einzelnen preuß. Berufs- u. Haushaltungsschulen, in techn. Seminaren u. Wohlfahrtsschulen. In Seminaren für Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen u. J.nen unterrichtet die J. in Kindergarten-, Hort- u. Heimkunde bzw. Berufskunde, Jugendliteratur, zuweilen auch Natur- u. Kulturkunde u. gestaltenden Fächern. In Kinderpflegerinnenschulen erteilt sie auch Erziehungslehre u. Lebenskunde.

Für diese Arbeitsgebiete wird die J. vorbereitet durch theoret. Fächer (Psychologie, Erziehungs- u. Unterrichtslehre, Hygiene, Wohlfahrtskunde, insbes. Jugendwohlfahrt, Jugend- u. Volksliteratur, Berufskunde); prakt. Arbeit in Einrichtungen der Kinder- u. Jugendfürsorge, womöglich auch in Sondereinrichtungen wie z. B. Schulkindergärten, Fürsorgeerziehungsheime; gestaltenden Unterricht (Zeichnen, Ausschneiden, Modellieren, Werkunterricht, Musik, Spiele u. Leibesübungen). Der J.nenlehrgang sucht im gesamten Unterricht die Ausbildung der Kindergärtnerin u. Hortnerin zu vertiefen, vor allem nach der sozialen Seite zu erweitern, päd. Fähigkeiten für die Führung höh. Altersstufen über das Kleinkind- u. Schulkindalter hinaus auszubilden u. in die für leitende Aufgaben notwendige Verwaltungsarbeit einzuführen. Der Ausbau des J.nenlehrgangs auf 2 Jahre steht bevor. — Die Berufe der J. u. der *Jugendwohlfahrtspflegerin* berühren sich mannigfach. Der Vergleich zwischen den beiden Ausbildungsarten weist der J. gegenüber der Jugendwohlfahrtspflegerin im allgem. die Aufgaben zu, die sich auf die Erziehungsarbeit (außerhalb der Schule) im engeren, individuell lebenpflegenden u. heimschaffenden Sinne konzentrieren. Das Entscheidende für die Art ihres sozialen Wirkens ist darin begründet, daß ihre Berufsbildung ausgeht vom Kind u. sich in allen ihren Bildungsstoffen u. Methoden um die Entwicklung u. Pflege des Lebens des jungen Menschen gruppiert. Von hier aus findet sie die Beziehung zur Gesellschaft u. den sozialen Verhältnissen mit dem Ziel, diese in ihren Auswirkungen wieder auf den päd. Dienst am Kind zurückzuleiten.

Schrifttum: S. Art. Kindergarten. *M. Kiene.*

Jugendpflege.

[J. = Jugend, P. = Pflege, JP. = Jugendpflege.]

I. Der Begriff JP. hatte, nachdem er sich allmählich von dem Begriff der J.fürsorge (s. d.), einst Inbegriff aller Maßnahmen zum Wohl der heranwachsenden J., abgespalten hatte, durch den Erlaß des preuß. Justizmin. vom 18. I. 1911 feste Umrisse erhalten. JP. war hiernach «die allgemeine Durchführung von Maßnahmen ..., welche dem heranwachsenden Geschlecht ein fröhl. Heranreifen zu körperl. u. sittl. Kraft ermöglichen». JP. bedeutete hiernach die Summe aller Maßnahmen zum Wohl der körperl., geistig u. sittl. normalen J. in Ergänzung der Erziehungstätigkeit von Eltern, Schule, u. Kirche, Dienst- u. Lehrherren. Sie umfaßte vor allem das Alter vom 14. bis zum 20. Lebensjahr. Wesentlich war der Ausschluß jegl. Zwanges. Unter dem Drängen der aufstrebenden J.bewegung (s. d.) wie auch der geistigen Umstellung von Kriegs- u. Nachkriegszeit, namentlich mit Rücksicht auf das Verhältnis zur Autorität u. den Führergedanken verschob sich jedoch schon in den nächsten Jahren der Inhalt des Wortes JP. wesentlich. Die geistige u. im eigentl. Sinne erzieherische Führung der J. scheidet unter dem neuen Worte *J.führung* (s. d.) aus; unter JP. im unmittelbar erzieherischen Sinne versteht man nur noch ein rein äußeres, hortmäßiges Bewahren vor den Schäden der Umwelt. Dagegen weitet sich der Begriff nach der Seite der gesetzl. Maßnahmen zum Besten der heranwachsenden männl. u. weibl. J., die bisher vorzugsweise unter dem Worte Kinder- u. J.-schutz (s. d.) zusammengefaßt waren. In diesem Sinn finden wir das Wort JP. in das RJWG. eingeführt. In § 2 desselben wird der Inhalt des Begriffes *J.hilfe* = *J.wohlfahrt* geteilt in JP. u. J.-fürsorge. Da ausgesprochenermaßen die Erziehungsarbeit unter der J. aus dem Rahmen des Gesetzes ausscheidet, bedeutet JP. im Gegensatz zu der die gefährdeten Jugendlichen persönlich betreuenden u. erziehenden J.fürsorge den Inbegriff der Maßnahmen u. Einrichtungen, die entweder Hindernisse für die gedeihl. Entwicklung der J. ausräumen oder äußere Mittel zur Förderung derselben bereitstellen.

II. Die Aufgabe der JP. ist sonach, die für eine günstige Entwicklung der reifenden J. notwendigen Umweltbedingungen zu schaffen. Neben diese allgemein gültige Aufgabe tritt eine zeitbedingte. Durch die Industrialisierung weitester Volkskreise wurde die erwerbstätige J. in ihrer Entwicklungszeit mit am schwersten betroffen. Die Industrialisierung u. ihre Begleiterscheinungen stießen das Kind unmittelbar nach der Volksschule vielfach auf den offenen Arbeitsmarkt. Das eben 14jährige Kind wurde im wesentlichen dem Erwachsenen gleichgesetzt in Arbeitsrecht u. Behandlung. Folgerichtig benahm sich die J. selbst dementsprechend. Sie

glich ihre Lebenshaltung bis in das Vergnügen u. den Familienkreis den Erwachsenen an. Die heranwachsenden Kinder wurden vielfach Kostgänger; die J.zeit hatte für sie aufgehört. Demgegenüber hat die JP. im hier gewollten Sinn die Aufgabe, sich wie ein Keil durch gesetzl. Maßnahmen u. durch Einfluß auf die Sittenbildung des Volkes zwischen Kindesalter u. Vollreife hineinzuschieben, um der reifenden J. wieder Platz u. Raum für eine naturgemäße Entwicklung zu schaffen. Ausschlaggebend hierfür sind insbes. Maßnahmen des Arbeitsrechtes, das das J.alter grundsätzlich anerkennen muß: in Regelung der Berufsausbildung, der Arbeitszeit, Gewährung der Nachtruhe, von Freizeit, insbes. entsprechendem Urlaub; in der Berufs- bzw. Fortbildungsschule, die nicht nur Gewerbe-, sondern auch Erziehungsschule, u. zwar zum vollen Menschen sein muß; durch Schutzgesetze gegen den Alkoholismus, die Schäden von Kino, Schmutz u. Schund (s. d.) in Wort u. Bild; durch entsprechenden Ausbau bzw. Ausdehnung der Fürsorgemaßnahmen, Ersatz der Kriminalstrafen durch Erziehungsmaßnahmen für diese Entwicklungszeit. Es ist offenbar, daß alle dahinzielenden Maßnahmen nicht zersplittert u. nur von Fall zu Fall, sondern nach einheitl. Plan entworfen u. ausgeführt werden müssen, soll sich die JP. nicht auf äußere Maßnahmen beschränken, sondern die Bedeutung der J.zeit als der Zeit der Entwicklung u. Reife wieder im Volke selbst lebendig machen. Die J.zeit, die durch solche Maßnahmen ermöglicht werden soll, umfaßt das Alter der Reife (Pubertät) i. e. S., also für unsere Verhältnisse etwa bis zum 18. Lebensjahr.

Diese gesetzl. Maßnahmen sind zu ergänzen durch Schaffung von Einrichtungen zum Besten der heranwachsenden J., wie Spielplätze, J.-wanderherbergen, J.büchereien u. Lesesäle, Ferienheime usw. Nach RJWG. § 4 können hier auch die Gemeinden bzw. die öffentl. JP. ein Aufgabengebiet finden. Es soll jedoch nur in engster Fühlung mit den freien Verbänden gearbeitet werden. Die behördl. JP. soll u. kann ihrem Sinne nach nur Förderung der freien JP. sein.

Schrifttum: Vgl. die Teilgebiete; für die Vorkriegszeit: J. F. Landsberg, Behördl. JP. (1914); für die Entwicklung nach dem Kriege: C. Noppel, J.zeit (1921); A. Heinen, JP. als organ. Glied der Volks-P. ([3]1920, für die weibl. J.). *C. Noppel.*

Jugendpsychologie.

[J. = Jugend, JP. = Jugendpsychologie.]

I. Geschichtliches: Die J. als Brückenalter zwischen Kindheit u. Erwachsensein hat wohl immer u. überall eine gewisse Beachtung erfahren (J.weihen). Zur Reflexion über die Eigenart des Kindes u. des Jugendlichen kommt es erst mit der Hebung der geistigen Kultur u. bes. dann, wenn die Assimilation des nachwachsenden Geschlechts nicht mehr mit Selbstverständlichkeit erfolgt, sondern zum Problem wird. Nun steht mit dem Wert der zu übermittelnden Kulturgüter als dem einen Pol des Bildungsvorgangs die Beschaffenheit der jugendl. Psyche als der andere Pol zur Frage. Aber auch mit dem Rückgang der objektiven Einstellung einer Kultur, d. h. mit der Auflösung ihrer Bindung an die Kulturgüter, tritt die Methode, das subjektive Moment, in den Vordergrund. So ist es beispielsweise mit dem Aufkommen des philosoph. Nominalismus. Während er die alten Bindungen auflöst u. so zerstörend wirkt, stiftet er Segen auf dem Gebiete der Erziehung u. Seelsorge, verfeinert die Psychologie u. die Methode der Seelenführung. Wir finden bereits eine scharfe Erfassung der jugendl. Eigenart durch den «realist.» *Aristoteles*. *Augustinus*, der mit einzigartiger Begabung am Ende einer überreifen Kultur steht, hat mit eigentüml. Kraft des Verstehens die Psychologie des J.-alters nach ihren lästigen u. lichten Seiten dargestellt. Er hat eine Psychologie des J.streiches (Conf. 2, 4 ff.) u. feine Analysen jugendl. Persönlichkeiten wie Moses u. Paulus (Contra Faust. Man. 22, 70) versucht. Es ist keineswegs die abgeschlossene Anschauung des Dichters, vielmehr die allerdings bis zur Stunde noch weit verbreitete gemeine Wertung des J.alters, wenn *Shakespeare* einen Alten sagen läßt: «Ich wollt', es gäbe gar kein J.alter zwischen 10 u. 23, oder die jungen Leute verschliefen die ganze Zeit», denn die Zwischenzeit sei doch nur ausgefüllt mit Raufen, Stehlen, Unsittlichkeit u. Ärger für die älteren Leute. Vorzügl. Ausführungen, die eine viel gerechtere Bewertung des J.alters verraten, finden wir bei den großen Jesuiten-Pädagogen wie *Bonifacio* († 1606) u. *Fz. Sacchini* († 1625). Zur Zeit der Aufklärung tritt wieder eine starke Beschäftigung mit psycholog. u. päd. Fragen auf. Auch ein neues Werturteil der J. gegenüber begegnet uns. Sie ist nicht mehr der Rüsttag zum genießenden Sonntag der Altersstufe des Erwachsenseins, sondern eine freudvolle Vigil mit Eigenwert (*Jean Paul*). *Methodisch* war lange Zeit die der Naturwissenschaft, ja sogar der Physik u. Chemie entnommene Methode in unbestrittener Vorherrschaft. Aus den als maßgebend für die eifrigere Beschäftigung mit der J. angegebenen Gründen wird ersichtlich, warum unsere Zeit sogar mit Vorzug der Erforschung des jugendl. Seelenlebens sich widmet. Nachdem das vorschulpflichtige u. das Volksschulkind einer gewissen wissenschaftl. Beachtung sich erfreut haben, machte man sich an das so schwierige J.alter; die allgem. J.-, Kultur- u. Erziehungsnot zwang dazu; ethische, religiöse, nationalökonom. Gesichtspunkte waren zugleich maßgebend. Während die *J.kunde* (s. d.) es mit allen Altersstufen bis zur seelisch-geistigen, ethisch-charakterlichen Mündigkeit zu tun hat, befaßt sich die JP. nur mit dem Zwischenalter zwischen Kindheit i. e. S. u. Erwachsensein.

II. Die Gegenwartslage: Die JP. der Gegenwart muß wohl teilnehmen an der Krise, an den Gegensätzen u. Spannungen, welche die Psychologie (s. d.) überhaupt in verschiedene Lager zerspalten. Es tritt hier einer mehr naturwissenschaftlich orientierten eine geisteswissenschaftliche gegenüber. Dazu treten die Schulen der Psychoanalyse, der Individualpsychologie, der Jungschen Typenpsychologie, die ausnahmslos

Wahrheitselemente in sich bergen, gewisse Typen (im besondern entwicklungsgehemmte, krankhafte) herausarbeiten, wenn sie auch in ihrer Verallgemeinerung zu weit gehen. Selbst die Anthroposophie glaubte, die Psychologie bereichern zu können. Diese Sachlage wirkt sich auch bei der JP. aus. Auch hier zeigen sich alle Schattierungen von der Schule *E. Kretschmers* an, die Körperbau u. Charakter in enger Verbindung sieht, über *E. Meumann, Th. Ziehen, K. Groos, O. Kroh, E. Jaensch* u. ihre auf dem Boden der klass. Psychologie erwachsenen jugendpsycholog. Forschungen, über die Darstellungen von *K.* u. *Ch. Bühler, W.* u. *Kl. Stern, O. Tumlirz, A. Busemann, W. Hoffmann* bis hinüber zu *E. Spranger* u. seiner geisteswissenschaftl. Schule i. e. S. Auch die psychoanalyt. Schulen haben sich auf das Gebiet der JP. begeben. Einseitigkeit wird immer einseitige, nicht voll befriedigende Ergebnisse haben; zu enge Verbindung mit der traditionellen Psychophysik hat beispielsweise die körperl. Pubertät zu sehr in den Vordergrund treten lassen, so daß die geistige Entwicklung der Reifezeit wie ein bloßes Epiphänomen erscheint. Anderseits würde der Sprangersche Grundsatz «Psychologica psychologice», das Verbot, nicht etwa auch auf Fragen der Kulturphilosophie, ja der Metaphysik einzugehen — das ist dieser Schule sogar wesentlich —, sondern auf Physiologisches u. Mechanisch-Assoziatives zurückzugehen, dem Heilerzieher, ja auch dem Normalschullehrer Fesseln anlegen u. für viele kleine u. große Unterrichts-, Erziehungs- u. Heilaufgaben blindmachen. — Die JP. soll nicht bloß das Seelenleben des J.alters in seiner formalen Entwicklung, sondern auch in der materialen Wertsinnsentfaltung darstellen u. so zu einer Sinndeutung dieser Zwischenstufe zwischen Kindheit u. Erwachsensein fortschreiten. Dabei sollten womöglich deutlich wahrnehmbare Unterstufen erkennbar werden, die eine weitere Gliederung ermöglichen. Schließlich sollten typische Unterschiede bis zu einer gewissen, dem Leben in seiner Mannigfaltigkeit sich annähernden Feinheit herausgearbeitet werden, wobei die Beobachtung der psych. Differenzierung der beiden Geschlechter auf dieser Altersstufe die Grundtypen ergeben müßte. Man unterscheidet in der Regel die Pubertätszeit u. das Adoleszenzalter, die Zeit der Reifung u. Ausreifung, wobei der Markstein in der Regel um die 17 zu setzen sein mag. Als Vorpubertät werden einige Jahre vor 14 (Knaben) bzw. 12 (Mädchen) bezeichnet. Die Gesamtcharakteristiken dieser Unterstufen sowie die Gesamtdeutung der ganzen Altersstufe sind alles eher als einheitlich. Ebenso fern sind wir von einer allgemein anerkannten Typenlehre. Selbst hinsichtlich der differenziellen Geschlechterpsychologie dürfte außer einer gewissen Verschiedenheit des Entwicklungstempos u. der Einstellungsweisen bezüglich der Wertgebiete wenig feststehen.

III. Zur Quellenkunde: Die Schwierigkeiten, das jugendl. Seelenleben zu erkennen, sind bes. groß. Der Erwachsene, der sich dieser Aufgabe naht, kann vorerst *aus sich selber* ohne besondere Einübung nicht viel darüber entdecken. Zunächst ging ja die Entwicklung in verhältnismäßig kurzer Zeit in vielen Stufen vor sich. Dazu kommt wohl auch noch eine besondere Tendenz zur Verdrängung der Erinnerung, zur damnatio memoriae. Schuld daran wird das viele Unangenehme, auch nicht immer Schöne u. Gute sein, das die Pubertätsentwicklung an seelischem Bodensatz ins Bewußtsein hinaufgetragen hatte. Doch wird dieser Grund nicht allgemein anerkannt. Man ist vielmehr der Meinung, daß die kindl. Denkstruktur eine andersartige ist als die des Erwachsenen. Darum könnten wir uns nicht so leicht an kindl. Erlebnisse zurückerinnern (W. Hoffmann). Dagegen ist freilich zu bedenken, daß gerade kindl. Erinnerungen uns oft leichter fallen als puberale, während doch die Struktur des reifenden Seelenlebens der des Erwachsenen schon viel ähnlicher u. allmählich gleich wird. Gleichwohl ist das Erlebte nicht völlig verschüttet, sondern wird bei sorgfältiger Selbstprüfung dem Bewußtsein wenigstens teilweise zugänglich. Außer der eigenen Erfahrung kommt die *Erinnerung anderer* in Betracht, mag sie absichtlich erhoben worden sein oder in Form der Autobiographie u. J.erinnerung unbestellt uns zur Verfügung stehen. Die *Erhebung bei Jugendlichen* selber begegnet Schwierigkeiten, insofern diese Altersstufe verschlossen macht, auch mancherlei sonstige Hemmungen mit sich bringt. An Mitteln u. Wegen der Erhebung kann in Betracht kommen das eigentl. *Experiment,* mag eine Apparatur dabei in Anwendung kommen oder nicht. Ziel kann sein die möglichst umfassende seelische Beschreibung eines einzelnen oder Massenerhebungen zugunsten eines statist. Mittels bzw. der Schaffung einer Typologie. Dabei wird die mündl. Befragung vom Protokoll begleitet sein müssen; wird hier leicht die Suggestion miteinziehen, so wird die schriftl. Erhebung durch die Aufsatzmethode, wobei etwa aus 3 Reizwörtern ein Aufsatz zu bilden ist, oder die Aufgabe einer Selbstdarstellung, Selbstbewertung, der Stellungnahme zu Milieupersonen, geschichtl. Gestalten oder Wertgebieten gestellt wird, oder die Lösung von ethischen Fällen, die vergleichende ethische Beurteilung abgestufter Fälle gefordert wird, zu sehr an die Schule erinnern u. die Zensurvorstellung aus dem dunkel Bewußten hervor fälschend einwirken können. So schien es das klass. Mittel zu sein, wenn man *Tagebücher, Briefe, Gedichte, sonstige geistige Schöpfungen, Zeichnungen* aus dem J.alter zur Verfügung erhält; denn, so kann man denken, es handelt sich um gleichzeitige Selbstdarstellungen, die zudem nicht bestellt sind, sondern dem innersten Bedürfnis des jungen Menschen nach Selbstaussprache entspringen. Allein das Tagebuch (s. d.) u. die Reflexionen setzen erst ein, wenn man dem Erlebnis gegenüber objektiver geworden ist, also nach ihm. Tagebücher sind auch nicht immer ohne heiml. Nebengedanken an Weitergabe u. Ruhm geschrieben; sie werden nur von einer kleinen Anzahl geführt. «Wir lächeln heute über die Zeiten,

wo der Botaniker seine Kenntnisse aus Herbarien statt aus der lebendigen Natur bezog, u. wiederholen trotzdem jetzt denselben Weg in der JP.; Herbarien u. Tagebücher eignen sich vorzüglich als Demonstrationsmaterial, aber die lebendigen Wachstumsvorgänge sind aus ihnen nicht zu erforschen» (W. Hoffmann). Ähnlich wird sich auch in der jugendl. Dichtung die formale Entwicklungsstufe u. die materiale Erfülltheit von bestimmten Werten enthüllen. Und so schritt man auch zur Sammlung u. Analyse jugendl. literarischer Produkte. Zur aktiv-produktiven Äußerung des Jugendlichen tritt die *rezeptive Einstellung* zu bestimmten Gattungen der Literatur u. Kunst. Aus dem Gedanken heraus, daß Lieblingsgegenstand des Jugendlichen wird, was ihm bes. entspricht, versuchte man, aus der Erhebung des literar. Interesses entsprechende Schlüsse auf die Beschaffenheit des jugendl. Seelenlebens u. seiner Werteinstellungen zu gewinnen. Die Psychoanalyse arbeitete bes. gern mit dem *Traummaterial*, um daraus sogar unterbewußte Kräfte u. Richtungen zu erkennen. Es scheint, daß auch die traditionelle Psychologie dieses Mittel mit einigem Erfolg gebrauchen kann. Der beste Weg wird stets noch sein die «*pragmat. Beobachtung*» (W. Peters) der J. im wirkl. Umgang mit ihr u. die Rechenschaftsablage vor sich selber über die Erfahrungen. In der Tat hat uns die vertraute Abmühung mit Jugendlichen in Anstalten u. Vereinen, der aus psycholog. Interessen erfolgte Aufenthalt in Fabriken unter jugendl. Fabrikarbeitern wertvolle Einblicke in das sonst nur schwer zugängl. Seelenleben gewisser J.schichten ermöglicht. Vertreter der traditionellen Psychologie sind erstaunt, daß sie in psycholog. Abhandlungen auch *Dichtungen*, wie Goethes «Faust», Shakespeares «Hamlet», Cervantes «Don Quichotte», zitiert finden. Das heiße doch, «gemalte Kühe» melken wollen (W. Stern). Anderseits hört man: «Unsere größten Erzieher werden stets jene Seelenkundigen bleiben, die unmittelbare Einblicke ins Seelenleben getan haben, also unsere großen Dichter, Historiker u. Weltweisen. Und die Namen eines Plato, Sophokles, Skakespeare, Molière, Dante, Goethe, Dostojewski werden auf dem Gebiete der Erziehung niemals durch die Namen experimentell u. induktiv vorgehender Forscher verdrängt werden» (Th. Erismann). Sicherlich ist das Ziel der Kunst u. der Wissenschaft verschieden, jene will das Kunstwerk, diese Erkenntnis. Aber das Materialobjekt ist doch bei beiden weithin dasselbe, das Seelische, allerdings unter verschiedenen formalen Gesichtspunkten. Darum können sie sich unterstützen. Die Dichtung kann der Forschung *heurist.* Gesichtspunkte liefern, ohne die auch der geniale Forscher nicht auskommt. Der Psychologe mag dann untersuchen, ob u. inwieweit eine Lösung, ein Schema in der Wirklichkeit sich bewährt. Sodann *ergänzt* die Kunst vorerst, vielleicht auch für immer, die nur langsam nachfolgende Forschung, der manches vielleicht überhaupt unzugänglich bleibt. Sie *veranschaulicht* in bes. klass. Weise die Ergebnisse der psycholog. Forschung. Ja zum tiefsten Verstehen aus dem Kern der Persönlichkeit heraus gehört immer ein Stück Kunst. Vgl. die Art. Entwicklung III u. Pubertät.

IV. Die Bedeutung der JP. für Unterricht u. Erziehung. Das J.alter ist einerseits für die Erziehung u. Bildung entscheidend, sofern jetzt die Strukturweichheit u. -armut des Kindes einem gewissen Strukturreichtum u. einer gewissen Strukturfestigkeit weicht. Anderseits ist diese Lebensstufe krisenreich u. führt eigentüml. Gefahren zur Fehlentwicklung mit sich. Es gilt, die seelische Lage des Jugendlichen zu verstehen; denn Mißverstehen führt zu Mißgriffen. Da leistet die JP. wertvolle Dienste. Den verschiedenen Richtungen der JP. kommt dabei verschiedenartige Bedeutung zu. Die mehr experimentelle hat ihren Hauptwert für die Didaktik (Wesen, Voraussetzungen, Sicherungen des Lernens, wie Interesse, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Wiederholung, Ermüdung; Bedeutung der Vorstellungstypen, der Pausen, Ferien; Methoden der Intelligenz- u. Eignungsprüfungen). Die sog. verstehende Psychologie erleichtert die tiefere Erfassung der Zöglingspersönlichkeit u. somit die eigentlich befruchtende u. bildende Einwirkung. Die psychophys., medizin., auch die psychoanalyt. u. individualpsycholog. JP. dürften ihre Hauptdienste der Heilerziehung leisten. Diesen Leistungen sollte die Ausbildung des Lehrers u. Erziehers entsprechen.

Schrifttum: L. Bopp, Das J.alter u. sein Sinn (2/3 1927); K. Bühler, Die Krise der Psychologie (2 1929); — Die geistige Entwicklung des Kindes (5 1929); A. Fischer, Entwicklung, Gegenwartsstand u. päd. Bedeutung der psycholog. J.forschung, in: J.kunde u. Schule, hrsg. vom Zentralinstitut für Erz. u. Unterr. (1926); M. Honecker, Induktive u. intuitive Psychologie als Grundlegung der Pädagogik, in: Päd. Antithesen. Vorträge von S. Behn u. a. (1926); Abhandlungen von F. Giese, J. Wagner, H. Meng, F. Künkel, E. Stern im Jahrb. der Erziehungswissenschaft u. J.kunde, Bd. 4 (1929); W. Dilthey, Ideen über eine beschreibende u. zergliedernde Psychologie (1894); M. Scheler, Wesen u. Formen der Sympathie. Der «Phänomenologie der Sympathiegefühle» 3. Aufl. (1926); — Der Formalismus in der Ethik u. die materiale Wertethik (3 1927); K. Jaspers, Allgem. Psychopathologie (3 1923); — Psychologie der Weltanschauungen (3 1925); E. Spranger, Zur Theorie des Verstehens u. zur geisteswissenschaftl. Psychologie, in: Festschrift für J. Volkelt (1918); — Lebensformen (7 1930); — Psychologie des J.alters (13 1930); Th. Erismann, Die Eigenart des Geistigen (1924); H. H. Busse, Das literar. Verständnis der werktätigen J. zwischen 14 u. 18 (1923); A. Rumpf, Kind u. Buch (2 1928); G. Grunwald, Päd. Psychologie (2 1925); J. Hoffmann, Handbuch der J.kunde u. J.erziehung (2-3 1922); W. Hoffmann, Die Reifezeit (2 1926); Ch. Bühler, Das Seelenleben des Jugendlichen (5 1929); — Kindheit u. J. (2 1930); Th. Ziehen, Das Seelenleben des Jugendlichen (3 1927); O. Tumlirz, Die Reifejahre (2 Bde., I 2 1927, II 1924); — JP. u. prakt. Bildungsarbeit, in: Jahrb. der Erziehungswiss. u. J.kunde I (1926) 108 ff.; W. Stern, Grundlinien des jugendl. Seelenlebens, in: Erziehungsprobleme der Reifezeit, hrsg. von H. Küster (1925); — Zur Psychologie der reifenden J., in: Ztschr. für päd. Psychologie, Jhrg. 28 (1927); A. Michaelis, Die psych. Erscheinungen der Adoleszenz, ebd., 25. Jhrg. (1924); R. Vorwahl, Psychologie der Vor-

pubertät (1929); P. Oberdörffer, Von der Wertwelt der Gefährdeten (1928); H. Jüngst, Die jugendl. Fabrikarbeiterin (1929); A. Busemann, Die J. im eigenen Urteil (1926); Seelenkunde der weibl. J., hrsg. von G. Füllkrug ([4]1928); E. Freistadt, Vom innern Leben der J., in: Handbuch der Individualpsychologie, hrsg. von E. Wexberg (1926); E. Fischer, Der religiöse Komplex im Kindertraum (1929). *L. Bopp.*

Jugendrecht.

[J. = Jugend, R. = Recht, JR. = Jugendrecht.]

I. Begriffliches: *R.* ist die Gesamtheit der geschriebenen u. ungeschriebenen Normen, durch welche die Ordnung in einer Volksgemeinschaft aufrechterhalten wird. *JR.* ist die Gesamtheit der Normen, die ausschließlich für junge Menschen gelten oder zu deren Schutz u. Förderung dienen. Als junge Menschen sind alle unter 21 Jahren anzusehen. Diese Normen sind in vielen Vorschriften zerstreut, z. T. nur durch die R.sprechung u. gleichmäßige Übung der zuständigen Behörden festgelegt. Die Zusammenfassung in einem einheitl. J.gesetzbuch ist unmöglich, da die Vorschriften des Bürgerl., des Straf-, des Handelsgesetzbuches, der Gewerbeordnung u. anderer Gesetze, die sich auf junge Menschen beziehen, nicht aus ihrem Zusammenhang gerissen werden können.

II. Entwicklung: Das JR. hat im Laufe der Zeit seinen Inhalt u. demzufolge sein Wesen völlig geändert:

1. In frühester Zeit schafft das JR. eine *Ausnahmestellung* der jungen Leute in *ungünstigem Sinne.* R.e, die den übrigen Volksgenossen zustehen, werden jungen Leuten vorenthalten; Handlungen, die sie vornehmen, wird keine oder nur eine beschränkte Wirksamkeit zuerkannt; von der Mitwirkung im öffentl. R.sleben werden sie ausgeschlossen. Die Grenze bildete die Geschlechtsreife (Mündigkeit). Als deren Eintritt wurde nach röm. R. bei Knaben das vollendete 14., bei Mädchen das vollendete 12. Lebensjahr angenommen; die deutschen R.e schwankten zwischen 10 u. 15 Jahren. Bis zur Mündigkeit standen die jungen Leute unter der Gewalt eines Vaters oder Vormunds; sie waren nicht rechtlos, konnten aber ihre R.e nur durch den Gewalthaber ausüben. Im späteren röm. R. wurden 3 Stufen unterschieden: Kinder unter 7 Jahren, Unmündige zwischen 7 u. 12 bzw. 14 Jahren u. Minderjährige. Die Minderjährigen, denen ursprünglich nur freigestellt war, einen Beistand zu erbitten, wurden im Laufe der Zeit immer mehr den Unmündigen gleichgestellt. Die Fähigkeit, R.e zu haben, wurde auf dem Gebiet des bürgerl. R.s allen Menschen, auch den Kindern, eingeräumt, in beschränktem Maß sogar dem ungeborenen Kinde. Beschränkt war dagegen die Handlungsfähigkeit; Handlungen mit R.swirksamkeit konnten die Minderjährigen, sofern sie dadurch nicht nur Vorteile erlangten, nur mit Zustimmung ihrer gesetzl. Vertreter vornehmen. Durch die Einführung des röm. R.s in Deutschland wurde dieser R.sstand auch bei uns maßgebend u. ist es, da auch das BGB. vorwiegend röm. R. enthält, noch jetzt. Die Grenze der Minderjährigkeit ist durch ein Reichsgesetz vom 17. II. 1873 auf 21 Jahre festgesetzt worden. Auf dem Gebiete des öffentl. R.s wird zwischen R.sfähigkeit u. Handlungsfähigkeit weniger scharf unterschieden, da hier das R. vorwiegend in der Form der Mitwirkung im Gemeinwesen zum Ausdruck kommt; von dieser sind die jungen Menschen auch jetzt noch durchwegs ausgeschlossen.

2. Schon die Vorschriften über die Beschränkung der Handlungsfähigkeit dienen z. T. dem *Schutz der J.* Noch mehr gilt das für die Vorschriften, welche die Verantwortlichkeit junger Menschen für unerlaubte Handlungen in bürgerl.-rechtl. wie in straf-rechtl. Hinsicht einschränken. Sie haben sich sehr langsam durchgesetzt. Das kanon. R., von dem Grundsatz: «Keine Strafe ohne Schuld» ausgehend, bestimmte im Anschluß an das bürgerl. R., daß Kinder unter 7 Jahren verantwortungsfrei, unmündige Kinder über 7 Jahren nur im Fall ausreichender Einsicht verantwortlich seien. Das wurde gemeines R. Minderjährige sollten nach den meisten Strafgesetzen milder beurteilt werden als Erwachsene. Anderseits wurden die jungen Leute durch strafrechtl. Vorschriften geschützt, die sich insbes. gegen ihren Mißbrauch zu unzüchtigen Zwecken, Entführung, Freiheitsberaubung wandten. Als Schutzvorschrift wirkt auch die Strafdrohung gegen Vormünder, die das Vermögen ihres Mündels veruntreuen. Damit steht in Zusammenhang eine durchgreifende Umgestaltung des Vormundschaftswesens (s. d.). In neuerer Zeit greift diese veränderte Auffassung auch auf das Gebiet der elterlichen Gewalt hinüber; wenn die Eltern ihre R.e mißbrauchen, können sie ihnen entzogen werden. Sehr genau ist namentlich die Verwaltung des Vermögens von Kindern geregelt, gleichviel, ob sie in der Hand der Eltern oder eines Vormundes oder Pflegers liegt. Die wirtschaftl. Entwicklung seit Ende des 18. Jahrh.s, bes. das Aufkommen großer Fabriken, führte dazu, die Beschäftigung von Kindern in gewerbl. Betrieben zu regeln (Arbeits-R.). Während des Krieges wurden von den militär. Behörden zahlreiche Vorschriften zum Schutze der J. vor gefährl. Einflüssen (Alkohol, Nikotin, sittl. Verführung) erlassen; sie sind in späterer Zeit aufgehoben, aber z. T. durch Gesetze wieder neu eingeführt worden. Weitere Schutzvorschriften sind im Entwurf des neuen Deutschen Strafgesetzbuches (StGB.) vorgesehen. Ein Schutzgesetz von größter Tragweite ist das *J.gerichtsgesetz* vom 16. II. 1923; es faßt die früher im StGB. u. in der Strafprozeßordnung aufgestellten Sondervorschriften für die strafrechtl. Behandlung junger Leute zusammen.

3. Vorschriften zur *Förderung der J.* kannte das R. früherer Zeiten nur in ganz beschränktem Umfang. Als die ersten Ansätze sind die Vorschriften des bürgerl. R.s über die Unterhaltspflicht anzusehen. Ein R. auf Erziehung zu leibl. u. seel. Tüchtigkeit war zwar immer als ungeschriebene Norm anerkannt, auch durch religiöse Einflüsse gesichert; ausdrücklich ist es erst in neuester Zeit festgelegt. Die Armengesetze der deutschen Länder haben (mit wenigen Ausnahmen) bis in die letzte Zeit eine Pflicht der Armenfürsorge zur Erziehung armer Kinder nicht anerkannt; nunmehr ist sie durch die Reichsverordnung über die Fürsorgepflicht festgelegt. Durch die freie Wohlfahrtspflege (s. d.) wurde auch die Vormundschaft weiter ver-

bessert, indem bes. geeignete Personen eine große Zahl von Vormundschaften übernehmen (Sammelvormundschaft). Die Einrichtung wurde dann amtlich ausgebaut (Anstaltsvormundschaft, Amtsvormundschaft). In dieser Form bildet sie den wichtigsten Teil des *Reichsgesetzes für J.wohlfahrt* vom 9. VII. 1922, das für den ganzen Bereich der J.-wohlfahrt wichtige Vorschriften enthält, insbes. die Errichtung besonderer J.ämter (s. d.) anordnet. Wichtige Vorschriften für das Wohl der J. sind auch in den sozialen Versicherungsgesetzen enthalten.

III. Geltendes Recht: Eine erschöpfende Darstellung des gesamten JR.s ist hier nicht möglich. Es können nur die wichtigsten gesetzl. Vorschriften kurz angeführt werden:

1. Reichsverfassung (s. d.) vom 11. VIII. 1919. Das Reich hat die Gesetzgebung über das Armenwesen u. die Wandererfürsorge, die Bevölkerungspolitik, die Mutterschafts-, Säuglings-, Kinder- u. J.fürsorge, das Arbeits-R., die Versicherung u. den Schutz der Arbeiter u. Angestellten sowie den Arbeitsnachweis (Art. 7), ferner, soweit ein Bedürfnis für einheitl. Regelung vorhanden ist, auch für die ganze Wohlfahrtspflege (Art. 9). Es kann durch Gesetz Grundsätze aufstellen für das Schulwesen (Art. 10). Die Erziehung des Nachwuchses zur leibl., seel. u. gesellschaftl. Tüchtigkeit ist oberste Pflicht u. natürl. R. der Eltern; die Gemeinschaft wacht über die Ausführung (Art. 120). Die J. ist gegen Ausbeutung sowie gegen Verwahrlosung zu schützen (Art. 122). Unehel. Kindern sind für ihre Entwicklung die gleichen Bedingungen zu schaffen wie ehelichen (Art. 121). Für die Bildung der J. ist durch öffentl. Anstalten zu sorgen (Art. 143). Es besteht allgemeine Schulpflicht; der Unterricht ist unentgeltlich. Das Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates. Der Rel.-U. ist ordentl. Lehrfach der Schule mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen; er wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betr. Religionsgesellschaft erteilt (Art. 144—149).

2. Bürgerl. Recht. Die Vorschriften des BGB.s, des Gesetzes über die religiöse Kindererziehung, der Zivilprozeßordnung u. des Gesetzes über die freiwillige Gerichtsbarkeit sind im Art. Bürgerliches Gesetzbuch dargestellt.

3. Strafrecht. Soweit Vorschriften hierüber im J.gerichtsgesetz enthalten sind, s. Art. J.gericht u. -strafrecht. Die Vorschriften des *Strafgesetzbuchs* s. d. Ergänzende Gesetze sind: a) *Notgesetz* vom 24. II. 1923 (s. Art. Alkohol); b) *Lichtspielgesetz* vom 12. V. 1920 (s. Art. Lichtbild); c) *Gesetz zum Schutz der J. vor Schund- u. Schmutzschriften* vom 18. XII. 1926 (s. Art. Schmutz u. Schund); d) *Verordnung gegen Mißstände im Auswanderungswesen* vom 14. II. 1924; e) *Gesetz zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten* vom 18. II. 1927 (s. Art. Geschlechtskrankheiten).

4. Arbeitsrecht. Es enthält Vorschriften der Gewerbeordnung, des Gezetzes über Kinderarbeit in gewerbl. Betrieben, des Hausarbeitsgesetzes, des Handelsgesetzbuchs u. der verschiedenen Gesetze u. Verordnungen über die Arbeitszeit, ferner die Bestimmungen über Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsvermittlung u. Arbeitslosenversicherung junger Leute.

5. Wohlfahrtsrecht. Die *Verordnung über die Fürsorgepflicht* vom 13. II. 1924 hebt die Fürsorge für hilfsbedürftige Minderjährige aus der allgem. Armenfürsorge heraus (§ 1). In den zu ihrer Ergänzung erlassenen Reichsgrundsätzen über Voraussetzung, Art u. Maß der öffentl. Fürsorge vom 4. XII. 1924 ist hervorgehoben, daß bei Minderjährigen Erziehung u. Erwerbsbefähigung zum notwendigen Lebensbedarf gehören, u. daß bei Störungen der körperl., geistigen oder sittl. Entwicklung Minderjähriger die Hilfe so ausreichend zu bemessen ist, daß gründl. u. dauernde Abhilfe erwartet werden kann; auch vorbeugend kann eingegriffen werden (§§ 3 6 10). Für die Fälle der Fürsorge für Kinder von gefallenen Kriegern u. Kriegsverletzten ist weiter bestimmt, daß der Aufwand für Erziehung u. Erwerbsbefähigung nach ihren Anlagen u. Fähigkeiten u. nach der Lebensstellung der Eltern zu bestimmen ist, daß ihnen bei der Berufsbildung u. bei der Unterbringung u. Erhaltung im Erwerbsleben beizustehen ist, u. daß ihre Berufsbildung nachdrücklich gefördert werden soll (§§ 22 26 29). Im entsprechenden Abmaß wird das für alle Fälle der Fürsorge für Minderjährige zu gelten haben. Für Minderjährige mit körperl. oder geistigen Fehlern wird häufig statt dieser Erziehungsfürsorge die Fürsorgeerziehung einzutreten haben. Diese ist im *Reichsgesetz für J.wohlfahrt* vom 7. VII. 1922 näher geregelt. Das gleiche gilt für das R. der Pflegekinder u. die Amtsvormundschaft (s. die Art. J.amt, Fürsorgepädagogik). Das mit der Erziehung eng zusammenhängende Schulwesen ist reichsrechtlich nur in einzelnen Punkten geregelt; von Bedeutung ist insbes. das *Gesetz über die Grundschule* vom 28. IV. 1920.

IV. Ausblick: An Vorschriften auf dem Gebiete des JR.s besteht kein Mangel. Würden alle diese Vorschriften genau u. gewissenhaft durchgeführt, so bestünde kein Grund, um die Zukunft unserer J. besorgt zu sein. Noch haben sich aber nicht alle diese Vorschriften eingelebt; bes. die über Fürsorge u. J.wohlfahrt bleiben vielfach unbeachtet, namentlich in Bezirken mit armer Bevölkerung. Hier hat die freie Wohlfahrtspflege die Lücke auszufüllen. Sie darf sich aber auch dort nicht untätig verhalten, wo die öffentl. Fürsorge mit Eifer tätig ist. Hier tritt, manchmal aus polit. Bestrebungen heraus, nicht selten die Neigung zu Tage, die gesamte J.wohlfahrtsarbeit in amtl. Hand zu nehmen, auch die Familie in weitgehendem Umfang auszuschalten. Das führt vom rechten Wege ab. Immer wird die gute Familie die beste Grundlage der Erziehung sein. Maßnahmen, die für die Gründung u. Erhaltung guter Familien sorgen, insbes. Maßnahmen, die kinderreichen Familien die Erziehung ihrer Kinder erleichtern, sind von größerer Wichtigkeit als alle sonstigen Vorschriften des JR.s, die durchweg für Fälle bemessen sind, in denen die Familie ihrer Aufgabe nicht genügt. Mehr als irgendwo gilt hier der Grundsatz, daß gute Sitten wertvoller sind als gute Gesetze. Bei dem umfangreichen Ausbau unseres JR.s muß man

sich, ehe man nach weiteren Ergänzungen ruft, sorgfältig überlegen, ob die Abhilfe für die zu Tage tretenden Mängel auf diesem Wege u. nicht vielmehr auf dem der gewissenhaften Durchführung der schon bestehenden Vorschriften u. der Vertiefung u. Verbreitung der darin niedergelegten R.sgedanken zu finden ist.

Schrifttum: F. Riß, K. Weitpert u. W. Richter, J.wohlfahrtsrecht (3 Bde., 1926); A. Wegner, JR. (1929); R. Weyl, Das deutsche JR. (1927); H. Laut, Deutsches JR. (1927); E. Friedeberg u. W. Polligkeit, Das Reichsgesetz für J.wohlfahrt ([2]1930); W. Heß, J.wohlfahrtsrecht (1926). *F. Riß.*

Jugendschriften.

[J. = Jugend.]

I. Zur geschichtl. Entwicklung: Nachdem *H. Wolgast* um die Wende des vergangenen Jahrh.s das Problem des J.buches unter neue Gesichtspunkte gestellt hatte, wurde der J.-schriftenfrage im Laufe der folgenden Jahrzehnte gesteigerte Aufmerksamkeit zugewandt.

Wolgasts Kritik richtete sich mit großer Entschiedenheit gegen das spezif. J.buch, die Tendenzschrift, die sich seit ihrer Begründung durch die Philanthropisten mit außerordentl. Üppigkeit entfaltet hatte — freilich stärker in der Quantität als in der Qualität.

(Vgl. Urteile über «J.literatur» bei: Herbart in seiner «Allgem. Pädagogik», 1806; Jean Paul in seiner «Levana», 1807; A. Detmer in der «Musterung unserer deutschen J.literatur», 1848; L. Kellner in seinen «Aphorismen», 1850; C. Kühner in dem Abschnitt über «J.lektüre» in K. A. Schmids «Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens», 1862; A. Merget in seiner «Geschichte der deutschen J.literatur», 1867; O. Willmann in den «Pädagogischen Vorträgen», 1867, u. a.)

Die Grundforderung Wolgasts: «Die J.schrift in dichterischer Form muß ein Kunstwerk sein», eine Forderung, die eng zusammenhing mit dem Umschwung, der sich auf dem Gebiete der Kunst überhaupt in den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrh.s vollzog, wurde auf ihre Durchführbarkeit geprüft. Regste Aufmerksamkeit fanden die Ideen der Hamburger in den Reihen der Pädagogen, wo der Gedanke der Persönlichkeitsbildung unter Entfaltung *aller* Anlagen — auch der künstlerischen Kräfte — immer tiefere Wurzel schlug. Es zeigte sich starkes Bemühen, Kunsterziehung zunächst auf literarischem Gebiete zu verwirklichen (Kunsterziehungstag in Weimar, 1903).

Auf den Kampf für u. wider die Ideen Wolgasts, dessen einseitige literarisch-ästhetische Grundsätze bes. in den positiv christl. Kreisen abgelehnt wurden, sei nur kurz hingewiesen. Die unterschiedl. Auffassung zwischen dem Standpunkt der «Vereinigten Prüfungsausschüsse» (Hamburger Richtung) u. dem der positiv christl. Vertreter der J.schrift möge ein Wort *F. X. Thalhofers* charakterisieren: «Auch die Hamburger wollen das Kind nicht nur künstlerisch genußfähig machen, sie wollen, daß durch des Dichters u. an des Dichters Lebensauffassung die des Kindes sich bilde. Sie verlangen aber nicht wie wir, daß des Dichters Lebensauffassung selbst durch die festen Grundlinien des Christentums orientiert sei, noch weniger des Christentums in konfessioneller Ausprägung, oder was wir mindestens fordern, daß die Grundidee eines dichterischen J.buches der religiöskonfessionellen Auffassung nicht widerstreite» (Allgem. Rundschau, München 1906, 41). Fragen wie: «Kann Dichtung überhaupt für die J. in Betracht kommen; kann J.literatur Dichtung sein?» werden erörtert. Letzte Antwort ist heute noch nicht möglich. Beachtenswerte Vorschläge — Entfaltung produktiver Kräfte im Kinde u. Jugendlichen, kindl. Selbstschaffen (das Kind als Dichter, Sprachschöpfer, Schauspieler) — weisen neue Wege.

(Vgl. L. Weismantel, Die geistesbiolog. Grundlagen usw. [1930]; G. Keckeis, Gedanken zur J.-literatur, in: Literar. Handweiser 1928/29, Sp. 81 ff.; J. Antz, Dichtung als Bildungsgut, ebd., Sp. 801 ff.

Besondere Aufmerksamkeit widmete auch der Bildungsausschuß der Sozialdemokratie dem J.buch. Er beschäftigte sich auf mehreren Parteitagen mit diesem Problem, das er vor allem vom Standpunkte der proletarischen J. aus zu lösen suchte.

Starke Wellen schlug die J.schriftenbewegung auch in *Deutschösterreich.*

(Vgl.: «Österreichische J.schriften-Rundschau»; «Mitteilungen der Mittelschullehrer-Vereine von Teplitz-Schönau, Brünn usw.»; «Mitteilungen der J.schriften-Prüfungskommission des k. k. Bezirksschulrates Wien» u. a.)

Durchweg findet hier das J.buch seine Beurteilung nach literarisch-päd. Gesichtspunkten.

Die verschiedenen Gruppen, die durch die große J.schriftenbewegung um die Wende des 20. Jahrh.s auf den Plan gerufen wurden, begegnen sich alle in einer Richtung, nämlich in dem Streben, durch wertvolle Bücher die Schundliteratur oder die seichte moralisierende J.schrift (s. Art. Schmutz u. Schund) zu bekämpfen.

II. Gegenwärtiger Stand: Bereits vor dem Weltkriege begannen die Fragen der J.schrift hineinzuwachsen in die großen Zusammenhänge der Erziehung u. des Unterrichtes überhaupt. Und so scheint es natürlich, daß unsere Zeit sich weniger mit dem Gebiete der J.-schriftenkritik befaßt, sondern ihre Aufmerksamkeit in gesteigertem Maße der Frage nach Zusammenhängen zwischen Kindesseele u. J.-buch zuwendet. Weder das Erziehungsziel der einzelnen Altersstufen noch das Bildungsmittel, das Buch, kann ohne genaue Kenntnis der psych. Voraussetzungen beim Kinde eines bestimmten Alters sicher bestimmt werden. Hier setzten seit 1914 die Erörterungen

ein, die mehr psychologisch orientiert sind. Die Vertreter dieser Richtung sind in der überwiegenden Mehrzahl zünftige Wissenschaftler u. prakt. Bibliothekare: *E. Ackerknecht,* 1914, *Ch. Bühler,* 1918 u. 1927, *H. H. Busse,* 1923 u. 1927, *W. Quast,* 1924, *H. Thar, M. Zollinger* u. *A. Rumpf,* 1926 bzw. 1928, *W. Fronemann,* 1927. Den meisten ist zunächst nicht das Buch das Ziel der weitläufigen Untersuchungen (insges. 50000 Kinder u. Jugendliche), sondern die Eigenart u. geistige Struktur des Kindes auf einer bestimmten Altersstufe *(Bühler, Busse, Rumpf, Thar)* oder seine besondere Erkenntnisweise (namentlich *Zollinger*) oder das ganze Problem der J.schriftenfrage *(Fronemann).* Allen ist gemein, daß sie nicht deduktiv vorgehen, z. B. von einem festgestellten Bildungsziel, sondern induktiv, daß sie über Wolgast hinaus wollen, indem sie die Frage auf eine breitere Basis stellen. *Fronemann* will z. B. auch das Sachbuch in die Erörterungen einbezogen wissen; *Rumpf* gesteht den Sätzen Wolgasts eine Berechtigung zu, z. B. in der Schule, wo die Lektüre unter Anleitung des Lehrers erfolgt, möchte aber beim wahlfreien Lesen, z. B. in J.bücherei, die spezif. J.schrift «bester Gattung» nicht missen. Damit ist ein Mittelweg eingeschlagen, der tatsächlich zur Lösung der J.-schriftenfrage führen kann. Die J.schriften-Ausschüsse halten nach wie vor an dem ersten Fundamentalsatz Wolgasts fest, fordern aber an zweiter Stelle, «daß nur diejenigen werthaften Schriften für die J. ausgewählt werden, die dem seelischen Fassungsvermögen u. dem Erlebnisbedürfnis der J. entsprechen» (Düsseldorfer Tagung, 1927, J.schriften-Warte 5/1927). Aber noch 1925 (H. 5) stellte die J.schriften-Warte die Frage zur Debatte, «ob die literarische Forderung oder die Angemessenheit an das Kind bei der Beurteilung der J.schriften ausschlaggebend sein soll». Die Antwort ist: nicht «entweder oder», sondern «sowohl als auch». In der Praxis stehen sich die Wolgastsche u. die neue Richtung ziemlich nahe. Die Frage wird aber noch weit über den Rahmen der bisherigen Erörterungen hinaus behandelt werden müssen. Verhältnis von Kind u. Kunst, weltanschaul., soziolog., polit., stammes- u. geistesgeschichtl. Einflüsse, das Büchereiproblem u. die Erkenntnisweise des Kindes sind noch zu untersuchen.

III. Organisation, Kritik u. Pflege: Am straffsten organisiert sind bis heute die auf den Ideen Wolgasts fußenden «*Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse für J.schriften*». Sie umfassen in 12 Landesverbänden gegenwärtig 251 Ortsausschüsse. Ihr Organ, die «J.schriften-Warte» (seit 1895, Aufl. über 70000), beschäftigt sich mit dem ganzen Umkreis der J.schriftenfrage. Daneben der Zeitungsdienst «Buch u. J.» (seit 1926) zur Verbreitung der Ideen ins Volk. Die Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse geben jährlich etwa 20 J.-schriftenverzeichnisse heraus; am bekanntesten das «Verzeichnis empfehlenswerter J.schriften» (Aufl. über 100000), «Lesen u. Schauen», «Gute Bücher aus billigen Sammlungen», «Verzeichnis wertvoller Spiele für Schul- u. J.bühne».

Die Erkenntnis, daß wirkliche Bildung an das Tiefste im Menschen ansetzen müsse, wenn sie Erfolg haben wolle, veranlaßte die Gründung der «*J.schriftenzentrale des Kath. Lehrerverbands des Deutschen Reiches*». Ihre Organe sind «Der Bücherfreund» (Beilage zur Päd. Post, monatlich einmal) u. das kritisch gut orientierende Verzeichnis «Im Bücherland, Wegweiser für die deutsche J.», das seit der 3. Aufl. 1929 auch eine wertvolle Zusammenstellung über «Gute Bücher aus billigen Sammlungen» enthält. Als Ergänzung hierzu die von H. Pagés (Kath. Lehrerinnenverband) aufgestellte Bücherliste «Welche Bücher stellen wir in Schülerbibliotheken u. empfehlen wir der J. zur Ausgestaltung einer kleinen Eigenbibliothek?»

Umfangreiche Übersichten unter weltanschaul. Gesichtspunkten u. wesentl. Förderung der J.literatur verdanken wir dem *Borromäusverein,* öffentl. Bücherei, Verein zur Verbreitung guter Bücher.

Die vom «*Wolframbund*» seinerzeit eingerichtete «*Beratungsstelle für Schul- u. J.büchereien*» wurde unter Belassung einer gewissen Selbständigkeit dem 1930 in Dortmund gegründeten u. auf dem Boden der kath. Weltauffassung arbeitenden «Institut für neuzeitl. Volksbildungsarbeit» eingegliedert.

Evang. Verhältnisse berücksichtigt das «*Verzeichnis der Deutschen Zentralstelle zur Förderung der Volks- u. J.lektüre*».

Der österr. Bundesverlag gibt seit 1928 einen «*Wegweiser durch das J.schrifttum*» heraus. Halbamtl. Charakter hat das «*Verzeichnis empfehlenswerter J.schriften der J.schriften-Prüfungsstelle des Stadtschulrates in Wien*». Das *kath. österr. Verzeichnis* wird herausgegeben von der J.schriften-Prüfungsstelle des kath. Lehrerbundes für Österreich; ihr Organ ist die «*Österr. Päd. Warte*».

Ein Verzeichnis für die höh. Schulen ist die «*Dresdener Bücherwarte*», bearbeitet vom Ortsverein Dresden des sächs. Philologenvereins. «*Das Bücherhaus*», ein streng nach Berufsinteressen u. Lesertypen geordnetes Verzeichnis für die werktätige Berufs- u. Fachschul-J., wird von den 12 Arbeitsgemeinschaften des Bayer. Berufsschulverbandes herausgegeben.

IV. J.-Buchberater außerhalb der Organisationen usw.: J. Antz, Führung der J. zum Schrifttum (1927, unter psycholog.-päd. Gesichtspunkten, das Buch als Begleiter der jugendl. Entwicklung dargestellt); W. Fronemann, Das Erbe Wolgasts (1927, ein Querschnitt durch die heutige J.schriftenfrage, mit guten Lesestoffzusammenstellungen, ohne weltanschaul. Rücksichtnahme); Literar. Jahresbericht des Dürerbundes (mit selbständigen Stellungnahmen u. möglichster Erfassung des Wesentlichen); Bücherwelt (des Borromäusvereins, neben Einzelbesprechungen gelegentlich auch wertvolle grundsätzliche Darlegungen); Literar. Ratgeber für die Katholiken Deutschlands (geschlossene Übersicht über die wichtigsten J.-bücher des Jahres). — Ein zusammenfassendes Organ auf dem Gebiete der J.literatur u. der J.schriftenforschung besitzen wir noch nicht. — Über *J.zeitschriften* s. Art. Schüler- u. Jugendzeitschriften.

V. Unterrichtl. Gestaltung: In unterrichtl. Hinsicht sind die Fragen der J.literatur ebenfalls noch nicht geklärt. Ein stärkerer Einbau in die Deutschkunde der Volks- u. höh. Schulen ist wohl bald zu erwarten (s. Art. Lesebuch; vgl. S. Rüttgers, Die Dichtung in der Volksschule). Lehrplanmäßig betrieben wurde J.literatur als Unterrichtsfach bisher nur in sozial-päd. Seminaren (vgl. den Lehrplanentwurf in Fronemann, Das Erbe Wolgasts S. 73—78) u. ähnl. Anstalten. Erfreulicherweise mehren sich die Bemühungen um Eingliederung in den Lehrplan u. unterrichtl. Gestaltung auch bei den sozialen Frauenschulen (vgl. den Erfahrungsbericht E. Lipperts in J.schriften-Warte Nr. 2, 1929) u. den Päd. Akademien (vgl Antz, Führung der J. zum Schrifttum, u. dessen Erfahrungsbericht, in: J.schriften-Warte Nr. 2, 1929, sowie Erfahrungsbericht Schumanns ebd. Nr. 6).

Schrifttum: E. Ackerknecht, Büchereifragen ([2] 1926); Ch. Bühler, Das Märchen u. die Phantasie des Kindes ([3] 1929); — Das Seelenleben des Jugendlichen ([5] 1929); G. Dost, J. u. Buch (1929); H. H. Busse, Das literar. Verständnis der werktätigen J. zwischen 14 u. 18 (1923); W. Quast, Die literar. Neigungen im Kindes- u. J.alter (1923); J. u. schönes Schrifttum, hrsg. von F. Fikenscher u. J. Prestel (1925); A. Rumpf, Kind u. Buch ([2] 1928); S. Rüttgers, Die Dichtung in der Volksschule ([2] 1923); M. Zollinger, Das literar. Verständnis der Jugendlichen u. der Bildungswert der Poesie (Zürich 1926); W. Schönbrunn, Weckung der J. (1930); F. X. Thalhofer, J.lektüre ([2] 1925); H. Köster, Die Geschichte der deutschen J.literatur ([4] 1927, verfolgt die Entwicklung bis 1926). I. *J. Rieffert.* II. *A. Rumpf.* III., IV. u. V. *H. Rombach.*

Jugendseelsorge.

[J. = Jugend, S. = Seelsorge, JS. = Jugendseelsorge.]

I. Allgemeines: 1. Ziel aller kath. JS. ist die Weckung, Erhaltung, Vertiefung des übernatürl. Lebens bei allen Jugendlichen. Sie will Führung u. Hilfe geben in den Krisen religiöser, geistiger, sittl. Art, die der Eintritt in die Pubertät u. die Adoleszenz bringen, will kath. Gesinnung wecken u. zu kath. Handeln erziehen.

2. Mittel. Belehrung u. prakt. Übung des religiösen Lebens sind ihre Hauptmittel. Belehrung im Rel.-U. (s. d.) an Volks-, Mittel-, Höheren-, Fortbildungs-, Berufs- u. Fachschulen, im Beicht-, Kommunion- u. Firmunterricht (s. jeweils d.), Christenlehre, im Beichtstuhl, im kath. Verein, in der kath. J.bewegung oder der Kongregation u. in der Einzel-S., dem religiös erbaul. oder unterhaltenden Buch, in der kath. Kinder- u. J.zeitschrift. Praktisch geübt wird das religiöse Leben im Empfang der Sakramente, bei gemeinsamen Kinder- u. J.gottesdiensten oder religiösen Feiern, im Anschluß an die Festzeiten u. Feste der Kirche, wobei eine gesunde liturg. Bewegung gute Dienste leistet. Unentbehrlich ist heute die kath. J.organisation mit ihrer Selbstbeeinflussung der Altersgenossen u. ihrem kath. Milieu. Christi u. der Heiligen Beispiel, Muttergottesverehrung, die Einheit u. Größe der Kirche, kirchl. Kunst u. Literatur sind geeignet, religiöse Gesinnung zu wecken.

3. Methode u. Grundsätze der JS. sind die jeder Erziehung u. S. Sie wird nie die Fühlung mit den Traditionen der Kirche aufgeben, aber moderne Bestrebungen wie die der J.-psychologie, Psychoanalyse, Individualpsychologie, Seelenaufschließung kennen u. verwerten, ohne ihre Einseitigkeiten u. Fehler mitzumachen. Wie jede andere seelsorgl. Arbeit weist die moderne JS. einen stark psycholog. Einschlag auf, der aber den Jugendlichen nicht zu religiösem Individualismus oder Ästhetizismus führen darf. Die Kräfte des Verstandes, Willens u. Gemütes muß sie gleichmäßig schulen. Kath. JS. muß für sich eine starke Autorität beanspruchen; sie wird nicht nur auf die Person des Erziehers u. das Vertrauen zu ihr aufgebaut sein dürfen, sondern vorerst auf den dogmat. Glauben an die Jurisdiktion der Kirche u. der von ihr bestellten S.r. Darum braucht sie, da sie ans Tiefste u. Letzte im Menschen rührt, mehr als jede andere Erziehungsarbeit Liebe u. Verstehen jedes einzelnen aufseiten des Erziehers u. Vertrauen aufseiten des Zöglings. Die dogmat. Grundeinstellung, der Glaube an das Dogma bedingt letztlich eine Reihe tiefgehender Unterschiede zwischen der kath. JS. u. der protest. JS., sozialist. J.erziehung oder freier Erziehungsarbeit.

4. Die rechte Gliederung der seelsorgl. Erziehungsarbeit gehört zu ihren schwierigsten Problemen. Auf der einen Seite erhebt sich Widerspruch gegen spezielle Standes-S., eigene Gottesdienste u. Erstkommunionfeiern der höh. Schüler, gegen Standesorganisationen, die die J. nach Bildung u. Beruf trennen: das wirke unsozial. Auf der andern Seite genügt vielen Eltern u. Jugendlichen nicht, was allgem. Kinder- oder JS. bietet. Ohne Standes-S. wird man viele Jugendliche, bes. die reifere gebildete J., nicht für ein regeres kath. Leben gewinnen können, den besondern Gefahren, Bedürfnissen u. Idealen des höh. Schülers, Lehrlings, Kaufmanns, Studenten nicht gerecht werden können. Die Differenzierung des modernen Lebens auf allen Gebieten muß wohl naturnotwendig auch zu einer maßvollen Differenzierung in der JS. führen. Ein groß Teil der JS. wird von der ordentl. S. ausgeübt, ein Teil, bes. Studenten-S., durch eigens bestellte außerordentl. S.r.

Kath. JS. muß aufbauen auf dem Grundsatz, daß den Eltern das oberste Recht u. die erste Pflicht zur Erziehung zustehen. Sie sucht durch Fühlung mit den Eltern, durch Hausbesuche zu wirken. Bes. in der Vereins-S. muß sie Rücksicht nehmen auf die Familie; sie muß auch deren vielfaches Versagen in Rechnung stellen u. Fehler, die auch die beste Familienerziehung aufweist, auszugleichen suchen, ohne die Autorität der Eltern zu erschüttern.

II. Kinderseelsorge setzt ein mit der Arbeit in der Kinderschule. Im volksschulpflichtigen Kinde wird sie die Freude am religiösen Leben zu wecken u. eine Gewöhnung daran in positivem Aufbau zu erreichen suchen. Im allgemeinen tritt das Kind dem, der ihm in Liebe u. Achtung entgegenkommt, gläubig gegenüber. Kurz, eindrucksvoll, abwechslungsreich sollten Gottesdienst, Gebetsübungen, religiöse Belehrung sein. Die *Kinderpredigt* in den eigenen *Kindergottesdiensten* großer Pfarreien muß wirklich auf die Vorstellungswelt des Kindes eingestellt sein. Wo das Kind sich langweilt, tritt Widerwille gegen alles Religiöse ein. — Kinderfreunde (s. d.), das Werben großer sportl. Organisationen unter der volksschulpflicht. J. werden in der Folgezeit mehr als bisher u. trotz starker Bedenken eine organisator. Erfassung dieser J. notwendig machen.

III. Seelsorge der reifenden Jugend: 14- bis 17- oder 18jährige. Pubertät u. intellektuelle Glaubensschwierigkeiten erfordern vom S.r besondere Beachtung. Männl. u. weibl. JS. müssen jetzt getrennt ausgeübt u. der Eigenart der Geschlechter Rechnung getragen werden. Als Beichtvater u. Seelenführer hat der Priester Gelegenheit, Einblick in das innere Ringen eines jungen Menschen zu bekommen. Geduld u. Liebe, aber auch Festigkeit u. Sicherheit, vor allem sehr viel Takt sind die Grundlagen für den Erfolg. Der S.r muß dem jungen Menschen ein klares Urteil über den Unterschied von Sünde u. Versuchung, von natürl. Vorgang u. Mißbrauch, von Schuld u. Ungeschicklichkeit, von echter Reue u. Unbehagen bei unverschuldeten Erlebnissen, ferner Verständnis für die Erbsünde u. ihre Wirkungen bringen. Skrupel, die häufig mit Pubertätserscheinungen zusammenhängen, bedürfen besonderer Beachtung. Es gibt Fälle, in denen nur das Eingreifen eines Arztes — nur ein weltanschaulich ganz zuverlässiger kommt in Betracht — hilft. Anderseits gibt es Fälle, wo der Nervenarzt nicht mehr weiter kommt, aber eine rein seelsorgl. Behandlung Heilung (von Skrupeln, Willensschwäche u. Onanie) erreicht. Naivität gegenüber den sexuellen Zuständen unserer Zeit nehmen der S. die Achtung bei der J. Sieht sie aber einseitig nur Mißstände, verallgemeinert oder übertreibt sie, so wirkt sie unsachlich auf den jungen Menschen u. verliert sein Vertrauen.

Glaubenskrisen müssen ernst genommen werden, dürfen nicht als Torheit u. Unreife abgetan werden. Gefährlich ist, daß der Jugendliche in dem ihm eigenen unruhigen Suchen nach Neuem, aus seinen Protestgefühlen heraus bereit ist, voreilig mit allem Bisherigen, auch in religiöser Hinsicht zu brechen, daß seine erwachte Geistestätigkeit noch vielfach unbeholfen, nicht voll entwickelt u. so den Schwierigkeiten nicht gewachsen ist. Er kann nicht genügend unterscheiden zwischen dem objektiven Wahrheitsgehalt u. Wert einer Lehre auf der einen Seite, u. der Art, wie ihre Anhänger für ihre Person derselben gerecht werden, oder der Form in der sie vorgetragen wird, auf der andern Seite. Der JS.r wird Mängel an kirchl. Persönlichkeiten u. Verhältnissen zugeben, gelegentlich selbst davon reden, aber gleichzeitig auf das Positive im kirchl. Leben u. an kirchl. Persönlichkeiten hinweisen. Er wird die Probleme der modernen J. zu kennen suchen u. geduldig auf sie eingehen, ohne indes mehr Probleme in die J. zu tragen, als sie zu verarbeiten vermag.

Für die prakt. S. ist das Verhältnis von studierender u. berufstätiger, bei der berufstätigen zwischen handarbeitender u. geistig tätiger J., der Einfluß der J.bewegung, das Bedürfnis nach Sport u. Wandern, die Wochenendbewegung, das Interesse für Film, Radio, Technik zu beachten. Einzelbetreuung, Seelenführung des einzelnen kann großen Erfolg zeitigen; nur darf sie nicht zu Verwöhnung, Ungerechtigkeiten gegen andere, Vernachlässigung der Allgemeinheit führen. Bei der weibl. J. ist eine gewisse Zurückhaltung geboten u. bes. mit der Eifersucht der weniger beachteten andern zu rechnen.

Für die S. unter der J. von 14 bis 18 Jahren ist die *Vereinsarbeit* (s. Art. Vereinspädagogik) für männl. wie weibl. J. ein unentbehrl. Mittel geworden. — Durch gemeinsame Gottesdienste, Predigten, Kommunionen, Exerzitien, für die gesamte J. einer Pfarrei oder Schule, durch Hausbesuche wird die JS. auch an die nicht kath. organisierte J. heranzukommen suchen.

In der *Christenlehre* stehen dem Priester nicht so viele disziplinäre Mittel zur Verfügung wie in der Schule. Auswahl des Stoffes u. Methode des Unterrichts sind nach den örtl. Verhältnissen u. nach der Persönlichkeit des Erziehers ganz verschieden. Es empfiehlt sich auch hier, auf Tagesfragen, Fragen, die in der Fabrik, in der Werkstatt u. auf der Schreibstube verhandelt werden, einzugehen u. sie in einer der phys. u. psych. Entwicklungsstufe der Teilnehmer angemessenen Art zu behandeln. Dabei müssen dem reifer werdenden Denken immer wieder die dogmat. u. moraltheolog. Grundbegriffe vorgelegt werden.

IV. Studenten- u. Studentinnenseelsorge sieht ihre Hauptaufgabe im Eingehen auf die geistigen Probleme des Jungakademikers u. in der persönl. Fühlungnahme mit den student. Organisationen u. dem einzelnen. Die Studenten-S. ist in allen deutschen Hochschulen eingerichtet. In der Vereinigung der kath. Studenten- u. Studentinnen-S.r für das deutsche Sprachgebiet sind sämtl. Studenten-S.r zusammengeschlossen (gegr. 1927, Sitz am jeweiligen Wohnort des Vorsitzenden).

V. Schwierigkeiten liegen zum Teil in den äußern Verhältnissen: Der Zeitgeist, die zu-

nehmende Verweltlichung des gesamten Kulturlebens, das Zusammenleben mit so vielen Andersdenkenden, eine Neutralität, die es vermeidet, religiöse Fragen anzuschneiden u. religiöse Beeinflussung auszuüben (Simultanschule, neutrale Vereine), das rasche Tempo des modernen Lebens, das keine Zeit mehr läßt für religiöse Betätigung, die viel größere Freiheit, in der auch das weibl. Geschlecht heranwächst, die zielbewußte, bald offene, bald versteckte Propaganda religions- u. kirchenfeindl. Kreise, durchkreuzen fortwährend die Bemühungen der JS. Die Macht dieser Einflüsse liegt begründet in innern Schwierigkeiten: Charakterfehlern, seelischen Hemmungen, Störungen des Verhältnisses zu Eltern u. Erzieher. Ihre letzte Wurzel sieht die kath. Pädagogik in der Erbsünde, die die Kraft der Erkenntnis u. des Willens geschwächt hat, den Trieben, Launen u. Stimmungen ein ungesundes Übergewicht gegeben, das rechte Gleichgewicht zwischen Kräften u. Reizen, zwischen Wollen u. Können im Menschen gestört hat. Die JS. muß den Jugendlichen auf die Bedeutung der Erbsünde für sein eigenes Leben hinweisen. Sie wird, mit F. W. Foerster, aus dem Glauben an die Erbsünde nie von der Forderung nach gewissen Vorsichtsmaßregeln im Verkehr der Geschlechter, in Fragen der Mode, in der Betätigung auf literar., künstler. u. sportl. Gebiete abgehen können. Dabei immer die rechten Grenzen zu finden, diese Forderungen in richtiger Weise geltend zu machen u. zu begründen, gehört zu den schwersten Problemen der JS. Das Bewußtsein von der Erbsünde macht den Erzieher geduldig, bewahrt ihn vor Schroffheit im Urteil, läßt ihn die merkwürdige Inkonsequenz zwischen Reden u. Handeln, Wollen u. Tun, auch zwischen den einzelnen Handlungen des Jugendlichen verstehen.

Schrifttum: C. Krieg, Wissenschaft der Seelenleitung (1907/19); J. Hoffmann, Handbuch der J.kunde u. J.erziehung ([2 u. 3]1922, ausgiebige Benützung aller Literatur bis 1918); K. Mosterts, Jünglings-S. ([2-4]1923, behandelt die Frage der Vereins-S. für die männl. J.); E. Schopen, Beiträge zur Erziehung der männl. J. ([2]1915/18, in manchem überholt, doch heute noch anregend); Rh. Liertz, Erziehung u. S. (1927, anregend, doch unklar u. einseitig); viel Anregungen bieten die Schriften F. W. Foersters; P. Kasperczyk, Reifende Menschen u. Menschheitsreifung (1924); L. Bopp, Die erzieher. Eigenwerte der kath. Kirche (1928); Ch. Bürckstümmer, Die seelsorgerl. Behandlung d. Kindes, hrsg. von H. Kressel (1926); E. Eversberg, Die kirchl. Pflege der schulentlassenen weibl. J. (Diss. Münster 1926). *A. Beer.*

Jugendverbände, reichsdeutsche.

[J = Jugend, V. = Verbände, JV. = Jugendverbände.]

A. Wesen: Sobald die J. das Kindesalter überschreitet, drängt sie heraus aus der Enge der Familien-, der Schul- u. Berufsgemeinschaft, hinaus in die Weite freien J.lebens. Gleichaltrige u. Gleichgesinnte schließen sich zusammen — so wird die *Kameradschaft.* Gleichgerichtete Gruppen treten zueinander in Beziehung u. in gemeinsame Ordnung — so wird der *Bund.* Zwecknotwendigkeit oder bei den weltanschaul. u. polit. J.organisationen der Verteidigungs- u. Eroberungswille drängen zu größeren Zusammenschlüssen über Stammes- u. Landesgrenzen — es wird der *Verband.*

Erster Sinn der Bünde u. V. ist darum: sich ein eigenes J.reich zu bauen, in der die J. nach eigenem Sinne in Freiheit ihre Freizeit leben, ihre Freude finden kann. Je geschlossener aber die Bünde wurden, u. je schwieriger die geistige u. wirtschaftl. Organisation der J. wurde, desto mehr mußten sich die JV. zu Erziehungsgemeinschaften mit bestimmten Erziehungsprogrammen entwickeln. Die organisatorische Führung mußte notwendig in die Hand von erwachsenen J.führern gegeben werden. Die innere Formung u. Führung wurde, sei es aus spielerischer Demokratie als päd. Form, sei es aus echter J.bewegung, in mehr oder minder großem Maße Selbsterziehung u. Selbstregierung der J. in u. durch die Gemeinschaft.

Das bündisch deutsche J.leben ist organisatorisch wie geistig gesehen ungemein vielgestaltig. Es bestehen an Reichs-V.n, die sich in mehr oder minder großer Geschlossenheit über das ganze Reich erstrecken, über 100; wenn die selbständigen Unter-V. u. kleineren V. u. Bünde gezählt werden, mehrere Hunderte.

Die meisten Reichs-V.e aller Richtungen sind zusammengeschlossen im *Reichsausschuß der deutschen JV.e* (Geschäftsst.: Berlin NW 40, Alsenstr. 10; für Auskünfte ist außerdem zuständig das *Archiv für J.wohlfahrt,* Berlin, Moltkestr. 5, Reichsministerium des Innern).

B. Übersicht: I. Die kath. JV., zahlenmäßig die größte geschlossene Gruppe, umfassen in etwa 28 Bünden 1420000 Jugendliche u. sind zusammengeschlossen in der Spitzenorganisation *Kath. J. Deutschlands* (KJD), Geschäftsst.: Düsseldorf, J.haus. Mitteilungsorgan: Stimmen der J.

1. Männl. V.: Der *Kath. Jungmännerverband* mit 387000 Mitgl. in 4360 Vereinen (Zentrale J.haus Düsseldorf, Parkstr.; Führerschule u. Erholungsheim: Altenberg.; Ztschr.en: Jungwacht, Wacht, Jungland, Am Scheideweg.; Päd. Organe: J.führung, J.präses, Jungführer, will in seinen Gruppen die männl. J. ohne Unterschied des Standes auf dem Boden der Pfarrgemeinde erfassen. Er will die Jungmannschaft im allgemeinen vorbereiten für ihre Mannesaufgaben in Familie, Beruf, Volk u. Kirche. Seine Wandergruppen im Sinne der J.bewegung sind zusammengeschlossen in der *Sturmschar.* Rund 1000 kath. Pfadfinder haben sich in der *St. Georgspfadfinderschaft* des Verbandes vereinigt. Seine 1100 Schülergruppen für die Volksschul-J. sind angegliedert als Jungscharen. — Der *Kath. Gesellenverein* mit 90000 Mitgliedern in ca. 2000 Vereinen (Zentrale: Haus des Gesellenvereins, Köln, Kolpingplatz; Ztschr.en: Das Kolpingblatt; Päd. Organ Der Führer), gegr. von A. Kolping 1846,

der älteste J.verband in Deutschland, will die erwerbstätige J., vor allem die Handwerksgesellen umfassen, mit dem sozial-päd. Hauptziel: Beruf u. Familie. — *Neudeutschland,* Bund kath. Schüler höh. Lehranstalten, mit 16000 Mitgl. (Bundesamt: Köln, Stolzestr. 1 a; Ztschr.en: Leuchtturm, Die Burg), will die studierende kath. J. im Sinne der J.bewegung erfassen u. zu dem Bundesziel führen: Lebensgestaltung in Christus, in uns u. um uns. Einige Tausend kath. Schüler stehen außerdem in den *Marian. Studentenkongregationen,* die in einem west-, mittel- u. süddeutschen Bund vereinigt sind. — Die *Werk-J.,* in Süddeutschland *Jungarbeiter* genannt (J.gruppen der kath. Arbeitervereine; gegr. 1925, umfassen sie rund 35000 Mitgl.; Ztschr.: Die Werk-J.; Zentrale: Köln, Odenkirchenerstr., u. München, Leohaus), will vor allem die jugendl. Industriearbeiter gewinnen u. im Sinne des Standesvereins zu tüchtigen Berufs- u. Gesellschaftsmenschen heranbilden, mit dem Ziel rechter Arbeiterkultur u. Standwerdung der Arbeiterschaft. — *Jung KKV.,* J.bund im Verband der Kath. Kaufm. Vereinigungen, mit 12000 Mitgl. (Geschäftsst.: Essen, Huyssenallee 100; Ztschr.en: Jung-Merkuria u. Der Ring), will gesellschaftl. Zusammenschluß der Kaufmannslehrlinge u. Jungkaufleute zu religiöser Erziehung, berufl. Förderung u. wirtschaftl. Hilfe. — Der *Verband der kath. Burschenvereine Bayerns* mit 30000 Mitgl. will die kath. Bauernburschen vom 17. Jahr ab erfassen u. zu rechtem Bauerntum, bayr. Heimattreue u. aktivem Katholizismus erziehen. Ztschr.: Das Burschenblatt. Geschäftsst.: Regensburg, Bruderwöhrdstr. 3. — Der *Kath. Junglehrerbund,* 3000 Mitgl., zur Berufsförderung u. Interessenvertretung der Junglehrerschaft. Ztschr.: Der junge Lehrer. Geschäftsst.: Düsseldorf, Reichsstr. 20. — *Die Bünde der J.bewegung: Quickborn,* 5000 Mitgl., Sitz: Burg Rothenfels a. Main, Ztschr.: Quickborn; *Jungborn,* 3000 Mitgl., Ztschr.: Bundeswarte; *Jungkreuzbund* (J.bewegung des Kreuzbundes), 2000 Mitgl.; *Kreuzfahrer,* Jungenschaft u. Volkschaft, Ztschr.: Fahrt ins Reich u. Deutsche Volkschaft; *Großdeutsche J.* (N. Ehlen), Ztschr.: Lotsenrufe; *Jungland,* kath. Wandervogel. Alle diese Bünde verfolgen mit geringen Unterschieden das Ziel bünd. J.gemeinschaft im Sinne der neuen Lebensbewegung, dringen in ihrer jungen Mannschaft zu starker Aktivität vor in der religiösen, sozialwirtschaftl. u. polit. Bewegung. Quickborn, Jungborn, Jungkreuzbund, Großdeutsche J. u. Jungland haben auch Mädchengruppen.

2. Weibl. V.: Der *Zentralverband der kath. Jungfrauenvereinigungen Deutschlands* mit 767000 Mitgliedern in ca. 3760 Vereinen, der größte existierende J.verband, gegr. 1910. Bundeshaus: Düsseldorf, Prinz Georgstr. 44. Ztschr.en: Kranz, Knospen, Maria u. Martha, Ins Leben hinaus; Päd. Organe: Frauenart u. Frauenleben, Vorstandsblätter. Die Vereine, zum größten Teil in der Form der Marian. Jungfrauenkongregation ausgebaut, haben das gleiche Erziehungsziel u. den gleichen Aufbau wie der Jungmännerverband, entsprechend der besondern Art u. besondern Aufgabe weibl. Erziehung. Im Vordergrund steht: die religiös-sittl. Erziehung, mit besonderer Betonung der Marienverehrung, die Vorbereitung auf die Lebensaufgabe im mütterl. Wirken in der Familie u. im Volk, die Pflege der hauswirtschaftl. u. berufl. Bildung, wie die Pflege eines frohgeselligen Jungmädchenlebens. — Ähnlich in Ziel u. Methode arbeitet der *Süddeutsche Verband der kath. Jungmädchenvereine,* Leohaus München, 30000 Mitgl. Ztschr.: Die weiße Rose. — Der *J.bund im kath. Frauenbund,* rund 8000 Mitgl., arbeitet zu gleichem Ziel, doch mehr in den Formen der J.bewegung u. intensivster Gemeinschaftsarbeit der meist kleinen Gruppen. Leitung: J.sekretariat Bendorf/Rhein u. München. Ztschr.en: J.ziele, Aus unserem Alltag. — In der Richtung u. Form der berufsständ. Vereine arbeitet der *Kath. J.bund werktätiger Mädchen Deutschlands,* gegr. 1918; 8000 Mitgl. Er will den Berufsfragen bes. nachgehen im Ausgleich von Erwerbsberuf u. Frauenart u. den berufstätigen Mädchen Lebensziel u. Lebensfreude schaffen. Ztschr.: Die Schaffensfrohen. Geschäftsst.: Berlin, Brüderstr. 2. — Der *Reichsverband der kath. kaufm. Gehilfinnen u. Beamtinnen,* Sitz: Köln, Klingelpütz, zählt rund 8000 jugendl. Mitgl. Ztschr.: Blätter für kaufm. Gehilfinnen u. Beamtinnen. Ziel ähnlich wie KKV. — Die Schülerinnenbünde an den höh. Schulen bilden eine lose *Werkgemeinschaft kath. deutscher Mädchenbünde,* mit dem Organ gleichen Namens.

II. Die evang. JV. mit einer Gesamtmitgliederzahl von 575000: *Reichsverband der evang. Jungmännerbünde.* Geschäftsst.: Kassel-Wilhelmshöhe. Mitgl. 200000. *Evang. Verband für weibl. J.* Mitgl. 215000. Zentrale: Berlin-Dahlem, Friedbergstr. 25. *Deutscher J.bund für entschiedenes Christentum,* 44000. *Bund deutscher J.vereine,* 22000. *Schülerbibelkreise,* 16000, u. *Mädchenbibelkreise,* 8000. *J.bund der evang. Gemeinschaft,* 12000. *Deutsch-evang. Arbeiter-J. u. Arbeiterinnen,* 6000. *Sternbund, Neuland, Bund der Köngener.* Die *Christdeutschen. Blau-Kreuzgruppen.* — J.bünde evang. Sekten: der Baptisten, Methodisten, Advents-J. — Eine organ. Zusammenfassung der evang. Bünde besteht nicht; die Zusammenarbeit erfolgt in Form einer Arbeitsgemeinschaft der an den Reichsausschuß angeschlossenen V.

III. Die sozialist. J. hat keinen Gesamtverband, jedoch eine Arbeitsgemeinschaft sozialist. JV., welche rund 800000 Jugendliche erfaßt. Die sämtl. sozialist. JV. sind stark mit der Partei verbunden. Zahlenmäßig am stärksten sind die J.gruppen des *Allgem. deutschen Gewerkschaftsbundes,* mit 276000 Mitgl., u. die J.abteilungen des Arbeitersportkartells mit den verschiedensten Sportvereinigungen. J. u. Hospitantengruppen im Bunde der techn. Angestellten u. Beamten. Reichsjugendgruppe im Zentralverband der Angestellten. Reichszentrale der J.gruppen im Touristenverein «Die Naturfreunde». — Im Sinne der J.bewegung ist der bedeutendste J.verband die SAJ., die *Sozialist. Arbeiter-J.,* mit 60000 Mitgl., Jungen u. Mädchen, Geschäftsst.: Berlin SW 61, Belle-Alliance-Platz 8. Für die sozialist. Bewegung unter den Kindern besteht der Arbeiterverein *Die Kinderfreunde* (s. d.), der ca. 200000 Kinder erfaßt. Daraus hervorgegangen die *Roten Falken,* jetzt Gruppe der SAJ.

Die *kommunist. J.* ist streng parteimäßig organisiert, untersteht der Leitung der kommunist. J.internationale, Sitz Moskau. Aufgebaut auf das Betriebszellen- u. Ortsgruppensystem. Kampfverband der kommunist. J.: die *Jung-Rot-Front.*

IV. Freie Bünde der J.bewegung: Die organisator. Entwicklung hat ihren Höhepunkt

überschritten, führt teils noch zu Scheidungen, teils werden Bestrebungen zur Zusammenfassung stärker, z. B. in der deutschen Freischar. Eine zahlenmäßige Erfassung ist nicht möglich; es werden insgesamt nicht über 20000 Jugendliche sein. Weltanschaulich sind die Bünde nicht festgelegt, sind aber im allgem. einer freideutschen Richtung zuzuzählen; einige haben bes. deutsch-evang. Prägung. — Die bekanntesten Bünde sind: Der Wandervogel, Altwandervogel, Bund der Wandervögel, Bund deutscher Wanderer, Bund der Wandervögel u. Pfadfinder, Deutscher Pfadfinderbund, Bund deutscher Pfadfinderinnen, Bund der Reichspfadfinder, Neu-Pfadfinder, Jung-Pfadfinder, Der jungnationale Bund, Die deutsche Freischar, Die fahrenden Gesellen (DHV.), Jungdeutscher Bund, Jungdeutsche Zunft, Schill-J., Wanderscharen.

V. Die berufsständ. JV. dienen in erster Linie den wirtschaftl. Interessen der Jugendlichen, haben aber in steigendem Maße J.arbeit in ihr Programm aufgenommen u. pflegen ein J.gemeinschaftsleben. Bund der Kaufmanns-J. im Deutschnationalen Handlungsgehilfenverband (DHV.). J.-bund im Gewerkschaftsbund der Angestellten (GDA.). J.gruppe des Gesamtverbandes der christl. Gewerkschaften. J.gruppe des Verbandes der weibl. Handels- u. Büroangestellten. J.sekretariat des allgem. Verbandes der Versicherungsangestellten. Reichs-Jungland-Bund.

VI. Die JV. für Leibesübungen haben sämtl. Unterabteilungen für die J.arbeit gebildet u. diese J.gruppen in einer besondern J.organisation dem Reichsausschuß der JV. angeschlossen. Vielfach wird neben der Hauptaufgabe, der Pflege der Leibesübungen, eine gesellschaftl. Zusammenfassung in den J.gruppen erstrebt zur Pflege der J.freude u. J.erholung, zur Pflege deutschvaterländ. Gesinnung mit einem Einschlag liberaler Weltanschauung. Zahlenmäßig ist die Gruppe sehr stark, dürfte über 1 Million Jugendlicher umfassen. Die 3 größten V. sind die Deutsche Turnerschaft (DT.) mit ihren J.abteilungen, ca. 300000 Mitgl.; Der Deutsche Fußballbund (DFB.), zu dessen J.ausschuß 220000 Mitgl. zählen; Die Deutsche Sportbehörde für Leichtathletik mit 226000 Mitgl. in ihren J.abteilungen. Hierzu kommen: die J.gruppen des Allgem. deutschen Turnerbundes, die J. des deutschen Schwimmverbandes, die J. des deutschen Skiverbandes.

Als V. für Leibesübungen zählen hierher: die Deutsche J.kraft (= DJK., Verband für Leibesübungen in kath. Vereinen. Mitgl. 221 000 Aktive. Sitz Düsseldorf, J.haus. Ztschr.: «Deutsche J.kraft») u. das Eichenkreuz (Verband für Leibesübung in evang. Jungmännerbünden mit 30000 Aktiven).

VII. Die volksbürgerl. u. staatspolit. JV. haben als bedeutendste Gruppe den Jung-Deutschland-Bund, der als Arbeitsgemeinschaft in seinen angeschlossenen V.n mehrere Hunderttausend Jugendliche umfaßt: J.gruppen des Vereins für das Deutschtum im Ausland (VDA.), J.gruppen der deutschen Kolonialgesellschaft, Jungsturm, Kyffhäuser-J., Bismarck-J., Königin Luise-Bund, Jungschwesternschaft der Ordensgemeinschaft deutscher Schwesternschaften, Junggefolgschaften des Jungdeutschen Ordens, Jungstahlhelm, Jungwerwolf, Marine-J., Vaterland u. a. Diese sämtl. V. bezeichnen sich als nationale J.organisationen.

Eigentl. p o l i t. J. g r u p p e n sind: Windthorstbünde, Bund demokrat. J.vereine, J. der deutschnationalen Volkspartei. Die rechtsradikale Hitler-J., die republikan. Reichsbanner-J. sind wie Jungstahlhelm u. Jungwerwolf nicht dem Reichsausschuß angeschlossen.

VIII. Israelit. JV. sind: Der Jüdische J.bund, der zur Mosaischen Weltanschauung erzieht; die Zionist. J.bewegung, die dem Weltjudentum dienen will, mit dem Bund Kadimals, Ring jüd. Wanderer- u. Pfadfinderbünde.

C. Bedeutung: Man hat lange Zeit die erzieherische Bedeutung der JV. unterschätzt. Der Einfluß der J.gemeinschaft auf Weltanschauung, Charakterbildung u. Lebensformung des einzelnen jungen Menschen ist sehr stark. — Wichtige Erziehungsaufgaben können gar nicht allein von der Familie u. Schule, müssen vielmehr durch die J.führung u. die Selbsterziehung der J.gemeinschaft mit gelöst werden. Außer diesem erzieherischen Einfluß auf den einzelnen haben die JV. eine große volkserzieherische u. volkspolit. Bedeutung gewonnen. Die großen JV. bilden die junge Front ihrer weltanschaul. Gruppe u. ihrer polit. Richtung. In diesen V.n u. Gruppierungen entscheidet sich zum großen Teil die geistige, polit. Entwicklung unseres Jungvolkes u. damit deutscher Zukunft.

Die Verantwortung ist den Eltern u. der Schulerziehung dadurch nicht abgenommen. Ihre Verantwortung erstreckt sich vielmehr auch auf die Bildung dieser JV. u. die Mitarbeit ihrer Kinder in denselben. Auch der Staat u. die Kommunen erkennen diese Bedeutung u. diese Verantwortung, nehmen sich darum in steigendem Maße der Sache an, um die J.pflege ideell u. finanziell zu fördern (Reichsinnenministerium, Volkswohlfahrts- bzw. Kultusministerien, Bezirks- u. Kreisjugendpfleger, J.ämter usw.). Die freien JV. müssen sich heute bereits dagegen wehren, daß der Einfluß der öffentl. Ämter nicht zu stark u. beengend wird. — Für die Katholiken ergibt sich in der Förderung ihrer an sich großen u. gut organisierten JV. eine außerordentl. bedeutungsvolle Aufgabe im Hinblick auf die rechte Erziehung der heranwachsenden J. u. im Hinblick auf die Reich-Gottes-Politik, die Ausbreitung des Reiches Christi unter den Kindern Gottes.

S c h r i f t t u m: Für nähere Angaben s. Die deutschen Jugendpflege-V., ein Handbuch, hrsg. von H. Siemering (1918). *L. Wolker.*

Jugendwohlfahrtspflege.

[J. = Jugend, W. = Wohlfahrt.]

Der erst in letzter Zeit gebräuchlich gewordene Ausdruck J.-W. hat sich hauptsächlich seit Erlaß des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (= RJWG.) vom 9. VII. 1922 eingebürgert. Es handelt sich dabei um ein Teilgebiet der allgem. Volks-W. (vgl. Art. Fürsorgepäd.). Aufgabe der letzteren ist die Herbeiführung der «Volks-W.», d. h. des Zustan-

des, in dem es den einzelnen Gliedern des Volkes möglich ist, in einem den jeweiligen wirtschaftl., sozialen u. kulturellen Verhältnissen entsprechenden Maße die sozialökonom., phys. u. psych. Bedürfnisse zu befriedigen.

Ist innerhalb der Volks-W. ein selbständiges Teilgebiet, die J.-W., berechtigt? Die Fortschritte der Psychologie u. Pädagogik haben immer deutlicher die vom Erwachsenen verschiedene Eigenart des Jugendlichen erkennen lassen. Er steht noch mitten in der körperl. Entwicklung, die beim Erwachsenen schon abgeschlossen ist. Er kann daher leichter Schaden nehmen u. bedarf infolgedessen eines größeren Maßes von Fürsorge als der Erwachsene. In psych. Hinsicht bedarf er bei der Entfaltung seiner geistigen Anlagen einer leitenden u. helfenden Hand. Erst recht deutlich wird der Unterschied in sozialer u. wirtschaftl. Hinsicht. Nun ist aber das Individualisierungsprinzip oberstes Gesetz jeder W.spflege. Es dürfen daher die Hilfsmaßnahmen für Erwachsene u. Jugendliche in Art u. Maß nicht gleichartig sein. Somit muß also innerhalb der Volks-W. ein Komplex von Maßnahmen vorhanden sein, deren Ziel ausschließlich die J.-W. ist, u. den wir in seiner Gesamtheit als J.-W. bezeichnen. Sie ist in den letzten Jahrzehnten zu einem hervorragend wichtigen Teilgebiet der Volks-W.sbestrebungen geworden, dem aus religiös-ethischen, sozial-kulturellen, wirtschaftl. u. polit. Erwägungen gerade in der Gegenwart besondere Bedeutung zukommt.

Auf dem Gebiet der J.-W. beobachten wir eine große Mannigfaltigkeit u. Zersplitterung hinsichtlich der Träger, der verschiedenen Weltanschauungen u. Richtungen, der gesetzl. Bestimmungen usw. Diese Tatsache ist historisch bedingt. Man sah die J.-W. nicht als Ganzes, sondern die einzelnen Notstände als isolierte Erscheinungen, denen gegenüber man jeweils isolierte Abhilfsmaßnahmen traf. Neuerdings sucht man die Nachteile durch planmäßige Zusammenfassung zu beseitigen. Dieses Streben macht sich in rechtl. u. organisator. Hinsicht bemerkbar: Vereinheitlichung der Gesetzgebung (RJWG.) u. Schaffung von Zentralstellen für alle J.bestrebungen in den *J.ämtern*.

Die generelle *Aufgabe* der *J.-W.* besteht in der heilenden bzw. vorbeugenden Tätigkeit gegenüber den Schäden, die den Nachwuchs bedrohen. Die vorbeugende Tätigkeit bezeichnet man als *J.pflege*, die vorwiegend heilende als *J.fürsorge* (s. jeweils d.). Diese theoretisch glatte Grenzziehung läßt sich in der Praxis erklärlicherweise nicht immer durchführen. Gemeinsam ist jedoch der J.pflege u. J.fürsorge, daß sie Veranstaltungen von Erwachsenen sind. Daneben besteht eine von der J. selbst ausgehende u. von ihr getragene gesellschaftl. Strömung, die wir als *J.bewegung* (s. d.) bezeichnen. Alle drei sind Ausmündungen der J.-W.sbestrebungen.

Schrifttum: J. Beeking, Grundriß der Kinder- u. J.fürsorge (1929); H. Weber, Das kommunale J.amt ([2]1927); — J.fürsorge im Deutschen Reich (1923); K. Blaum, Die J.-W. (1921); J. Esser, Organisationsformen in der privaten J.hilfe (1927). *H. Weber.*

Junglehrer(in).

[J. = Junglehrer.]

Das Wort «J.», in seinem erweiterten Sinne die Charakterisierung der Jungmannschaft des Lehrerberufsstandes, ist in seinem Begriffsinhalt in der Nachkriegszeit entscheidend geprägt durch die tiefgreifende wirtschaftl., berufl. u. seelische Not der Volksschul-Lehramtsanwärter, die durch mehrjähr. Stellenlosigkeit der Schule u. ihrem Beruf entfremdet wurden.

I. Notstand: Durch den Verlust der großen Gebietsteile im Osten mußten Tausende von Lehrern der abgetretenen Provinzen in preuß. Schulstellen untergebracht werden. Die J.not ist darum eine spezif. preuß. Not. — Auch Bayern, Württemberg, Hessen u. Baden haben gewisse Unterbringungsschwierigkeiten. Den andern Ländern ist das J.problem nach seiner wirtschaftl. Seite hin unbekannt. — Durch den sog. «Stellenabbau» im Rahmen des allgem. Beamtenabbaues wurden etwa 8000 Lehrer- u. Lehrerinnenstellen abgebaut. Der rapide Geburtenrückgang der Nachkriegszeit führte zu einer starken Verminderung der Schulstellen.

Da es sich bei den aus dem Osten vertriebenen sog. *Flüchtlingslehrern* der großen Überzahl nach um kath. Lehrer u. Lehrerinnen handelte, gestaltete sich die Unterbringung der *kath. J.* im Schuldienst bes. schwierig. Die Wartezeit der kath. J. beträgt durchschnittlich 8—10 Jahre. Die Gesamtzahl der stellenlosen Lehrer u. Lehrerinnen betrug am 15. XI. 1929: 1998 evang. Bewerber, 1263 evang. Bewerberinnen, 4131 kath. Bewerber u. 2810 kath. Bewerberinnen. In allen mögl. Beschäftigungs- u. Arbeitsformen des erwerbstätigen Lebens suchen die J. ihren Lebensunterhalt. Die Folgen dieses Zustandes für die Gefährdung der päd. Geisteshaltung der zukünftigen Lehrer durch jahrelange mechan. Fremdtätigkeit, auch die ernsten Gefahren für die Zukunftsentwicklung u. Leistungshöhe unserer Schule drängen sich von selbst auf.

II. Öffentl. Hilfsmaßnahmen zur Linderung dieser Notlage ergriff der Staat erst seit 1924.

Durch den preuß. MinErl. vom 12. XII. 1924 wurde das System der *Fortbildungszuschüsse* eingeführt, wonach den ältesten Jahrgängen der J. Zuschüsse in Höhe bis zu 100 RM monatlich bei Verpflichtung zur planmäßigen Berufsfortbildung durch Unterrichtsbesuche u. Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften gewährt werden. Bei der krit. Zuspitzung der Notlage in den folgenden Jahren bewilligte der preuß. Landtag im März 1927 größere Mittel zur *J.fürsorge*. Die Beträge für Fortbildungszuschüsse wurden wesentlich erhöht. Als besondere Notmaßnahme wurden 3000 *Hilfslehrerstellen* eingerichtet u. dafür 5,4 Millionen RM ausgeworfen. Der MinErl. vom 1. IV. 1927 ordnete an, daß an Schulen, wo mehr Klassen als Schulstellen bestehen, sowie als Wanderlehrer für die Erteilung des Rel.-U. Hilfslehrer mit einem Monatsgehalt von 150 RM (inzwischen erhöht auf 165 RM) eingestellt werden sollten. Außerdem wurden 2 Millionen RM

für diejenigen J. bereitgestellt, die einen Berufswechsel vornehmen wollten. Auch das Reich hatte 1926 eine einmalige *Reichsjunglehrerhilfe* in Höhe von 6 Millionen RM bewilligt, die jedoch 1927 nicht wieder erneuert wurde, weil das Reich die J.not als eine Länderangelegenheit betrachtet wissen wollte. Auch verschiedene Gemeinde- u. Kommunalverwaltungen führten eine planmäßige J.hilfe durch.

Alle wirtschaftl. Hilfsmaßnahmen haben auch nicht annähernd vermocht, die J.not bis heute wirksam zu überwinden. Die Lage des *kath.* Lehrernachwuchses insbes. fordert eine durchgreifende Verstärkung der öffentl. Hilfsmaßnahmen u. deren streng parität. Durchführung.

III. Selbsthilfe: Um eine Verbindung der J. mit Schule u. Beruf wenigstens mittelbar aufrecht zu erhalten u. der seelischen Not wirksam zu begegnen, entwickelte die Selbsthilfe der J. mit amtl. Förderung u. Unterstützung durch die Gesamtlehrerschaft ein formenreiches System prakt. J.bildungsarbeit: Arbeitsgemeinschaften zur J.fortbildung, Berufstage, Berufswochen u. J.freizeiten. — Die *Arbeitsgemeinschaften*, soweit sie amtl. Charakter angenommen u. nicht freie elast. Arbeitsgruppen darstellen, fußen auf den ministeriellen Richtlinien vom 6. u. 7. II. 1920. Sie sollen sich von unten her selbst aufbauen u. in Leitung u. Verwaltung, in der Gestaltung des Lehrplanes u. der Arbeitsweise das Prinzip der Selbstverantwortung u. Selbsttätigkeit weitgehendst verwirklichen. Die Arbeitsgemeinschaften erstrecken sich im allgemeinen über den Kreis eines Schulaufsichtsbezirkes. Als Lehrende wirken vorwiegend Schulpraktiker. Der Arbeitsinhalt wird durch die päd. Theorie u. Praxis bestimmt. Vorträge u. Aussprachen, Besichtigungen u. Wanderungen, Unterrichtsbesuche u. -versuche wechseln ab. Nach regelmäßiger erfolgreicher 2jähr. Teilnahme an den Arbeitsgemeinschaften kann der J. in der Form eines «Abschlusses» (schriftl. Arbeiten mit Besprechung) den theoret. Teil der 2. Lehrerprüfung erledigen. Bei späterer Einberufung in den Schuldienst kann er nach 1 Jahr «Praxis» u. nach erfolgter Besichtigung seiner Klasse u. Schlußbesprechung vor einer Prüfungskommission die Befähigung zur endgültigen Anstellung im Volksschuldienst erwerben. Seit dem 1. IV. 1929 besteht diese Möglichkeit nicht mehr; auch die J. sind an die Bestimmungen der neuen «Ordnung der 2. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen in Preußen» gebunden. Schon nach erfolgreichem theoret. Abschluß steht dem J. der Weg zur Mittelschullehrerprüfung, zur Hilfsschullehrerprüfung zur Blinden- u. Taubstummen-Lehrerausbildung u. zur Universität offen. Die J.fortbildung in den andern deutschen Ländern entwickelte sich vielfach in ähnl. Formen.

Die weiteren Formen der Berufsverbindung — *Berufstage, Berufswochen u. Freizeiten* — suchen den J. in seiner Ganzheit nach Körper, Seele u. Geist zu erfassen u. ihn in Tagen u. Wochen froher Gemeinschaftsarbeit in lebensvolle Berührung zu bringen mit den Grundfragen seines Lebens u. Berufes. *Berufstage* sind eine Art «päd. Wochenendes», Einkehrtage für den Großstadt-J. *Berufswochen u. Freizeiten* (s. d.) erstrecken sich über 8 oder 14 Tage u. führen J. mit älteren Lehrern zur Gemeinschaftsarbeit zusammen.

IV. Organisationen: In Spannung zu den großen Lehrerverbänden haben wiederholt J.gruppen versucht, zur Erkämpfung ihrer wirtschaftl. Notforderungen interkonfessionelle J.organisationen zu bilden, die sich ausschließlich auf wirtschaftl. Interessenvertretung beschränkten. Sie haben keine Allgemeinverbreitung gefunden u. keinen Dauerbestand behaupten können. Im Gegensatz zu ihnen entwickelte sich der *Kath. J.bund des Deutschen Reiches* zu einem Arbeitsmittelpunkt der kath. J.-Selbsthilfe. In organ. Verbindung mit dem Kath. Lehrerverband stehend, ist er hervorgegangen aus einem sozial u. kulturell orientierten Zirkel kath. J. u. Seminaristen in Paderborn u. reicht bis 1909 zurück. Unter den Wirkungen der Nachkriegszeit verschob sich die Grundlage des Bundes in der Richtung einer Hilfs- u. Notgemeinschaft. Er umfaßt heute in allen Teilen des Reiches etwa 100 Gruppen, die in mehr oder weniger gebundener Form kath. J. sammeln. *Aufgaben* des Bundes sind: Vertiefung der Persönlichkeitsbildung aus den Kräften des kath. Glaubens heraus; wirtschaftl. u. geistige Selbsthilfe im Geiste lebendiger Caritas; Überwindung der Berufsentfremdung des J.s durch lebensvolle Bildungsarbeit in Gruppen u. Arbeitsgemeinschaften; Vertiefung sozialer Haltung u. Verantwortung durch Dienst am Volk. Bundesgeschäftsstelle: Rinkerode bei Münster i. W. Werkblatt des Bundes ist «Der junge Lehrer» (Beilage zur «Päd. Post», Bochum).

V. Für die Junglehrerin trifft das unter I. II. III. vom «J.» Gesagte in vollem Umfang zu. Die wirtschaftl. Lage der kath. J.in ist noch ungünstiger. Es wird voraussichtlich bis 1936 dauern, ehe der Überschuß untergebracht ist.

Organisation: Die kath. J.innen sind seit 1919 zusammengeschlossen als Jugendgruppe des Vereins kath. deutscher Lehrerinnen im *Bund der Lehramtsbewerberinnen*. Seit 1927 ist der Bund der Lehramtsbewerberinnen ein Teil des Vereins kath. deutscher Lehrerinnen u. jedes Bundesmitglied Vollmitglied des Vereins. Der Bund umfaßt etwa 70 Gruppen mit insgesamt ca. 4000 Mitgl. Bundesgeschäftsstelle: Krefeld, Marktstr. 231. Das Werkblatt des Bundes ist «Die junge Lehrerin» (Beilage zur Wochenschrift des Vereins kath. deutscher Lehrerinnen, Schöningh, Paderborn).

Schrifttum: F. Schneider, Fremdberufstätigkeit u. päd. Geisteshaltung (1927); F. Wilhelm, Fritz Wilde, der J. (1925); F. Walter, Der J. (1926); W. Bannert, Von den Enterbten der Schule, Ein J.-Brevier (1927); J. Jürgens, Im Kampf mit dem Schicksal (1928); Roamer, Wanderpapiere eines J.s (1928).

I—IV. *B. Bergmann.* V. *M. May.*

Jurist.

Nicht der ist ein guter J., der umfassend in den Vorschriften, Erlassen u. Entscheidungen sich auskennt, sondern der ein gesundes Empfinden für die tatsächl. Gegebenheiten in sich trägt u. der in verständiger Würdigung aller Besonderheiten des Falles, nicht aber mit rücksichtsloser Anwendung von Begriffen die rechtl. Entscheidung findet. Der Gesetzgeber hat nicht für alle Verwicklungen des Lebens schlechthin richtige Lösungen geben können, sondern damit rechnen müssen, daß sein Wille verständig erforscht, daß er nicht durch blindes Festhalten an dem vielleicht mißglückten Wortlaut falsch gedeutet, unter Umständen in das Gegenteil verkehrt wird. Daß die Ausbildung der J.en ehedem nicht restlos zufriedenstellte, zeigt die Tatsache, daß mancher unserer Jugendrichter mit seiner Aufgabe wenig anzufangen wußte, u. daß jene von ihnen, die ganz einfach, ohne ängstlich nach Vorschriften zu suchen, sich auf Verständnis u. Hilfsbereitschaft einstellten, geradezu Verwunderung erregten. Die Rechtswissenschaft hatte im Laufe der Zeit den Zusammenhang mit den übrigen Wissenschaften z. T. verloren u. sich in dieser Vereinsamung immer mehr auf die Erlernung u. Anwendung von Vorschriften umgestellt. Jetzt erstrebt man zunächst eine Vertiefung der jurist. Fachausbildung durch Unterweisung in den verschiedensten Rechtssystemen u. deren Geschichte. Besondere Beachtung wird jetzt der Kriminalistik, Kriminalpsychologie u. gerichtl. Medizin sowie dem Strafvollzug geschenkt. Seit der Staatsumwälzung sucht man auch dem polit. Denken u. Urteilen durch Vermittlung gründl. Kenntnisse in dem allgem. Staats-, Verfassungs-, Verwaltungs-, Völkerrecht eine solide Grundlage zu geben. Wirtschaftspolitik u. Finanzwissenschaft sind in den Bereich der Vorlesungen u. Übungen einbezogen. Man legt jetzt auch wieder mehr Gewicht auf philosoph. Schulung — freilich auch das vorwiegend nach der Seite der log. Gewandtheit, sehr zögernd noch in der Richtung auf jene Wissensgebiete, die unter dem Gesichtspunkt der Pädagogik neu aufblühen. Und doch sind hier die eigentl. Grundlagen für die richtige Ausbildung der J.en gegeben. Diese Umgestaltung der Ausbildung ist jedoch noch weit entfernt davon, in allen Ländern anerkannt u. durchgeführt zu sein. Sie begegnet einem heftigen Streit zwischen den Praktikern u. den Theoretikern. Erstere verlangen von der Universität eine Ausbildung, die als Ziel die Befähigung zur Arbeit im Leben hat; letztere lehnen das ab u. erklären geradezu, es sei nicht Aufgabe der Universität, der Praxis ausgebildete Kräfte zur Verfügung zu stellen.

Über Rechtsstudium, Prüfungen u. das Ergebnis der augenblickl. Reformbestrebungen vgl. Art. Rechtsstudium. *F. Riß.*

Die Zahl der Studierenden der Rechts- u. Staatswissenschaften an den reichsdeutschen Universitäten.

Studierende	S.-S. 1913	W.-S. 1913/14	S.-S. 1924	W.-S. 1924/25	S.-S. 1925	W.-S. 1925/26	S.-S. 1926	W.-S. 1926/27	S.-S. 1927	W.-S. 1927/28	S.-S. 1928	W.-S. 1928/29	S.-S. 1929	W.-S. 1929/30	darunter evang.	darunter kath.	darunter jüd.	darunter übrige
männl.	10 218	9752	18 721	1704	17 655	16 862	18 469	18 211	19 904	19 782	—	21 224	21 953	20 497	*13 491*	*5633*	*997*	*376*
weibl.	47	51	617	581	550	473	481	511	609	604	—	826	1 037	1 058	*612*	*228*	*167*	*51*
Zusammen	**10 265**	**9803**	**19 338**	**2285**	**18 205**	**17 335**	**18 950**	**18 722**	**20 513**	**20 386**	**22 982**	**22 050** [1]	**22 990** [2]	**21 555** [3]	**14 103**	**5861**	**1164**	**427**

Vom Hundert der Gesamtzahl der Studierenden: [1] 19,51. [2] 18,59. [3] 17,61.

K

Kabisch, Richard.

Evang. Theologe u. Pädagoge, geb. am 21. V. 1868 zu Kemnitz bei Greifswald, besuchte das Gymnasium Greifswald 1877—1885, die Universitäten Greifswald u. Bonn 1888: Lehrbefähigung: Deutsch, Geschichte, Theologie; 1889 Lizentiat; 1891 *Lateinschulrektor* in Altenkirchen; 1893 *Seminarlehrer* in Berlin, (1897) Dramburg, (1899) Oranienburg; 1903 *Seminardirektor* in Ütersen, Prenzlau; 1910 *Regierungs- u. Schulrat* in Düsseldorf u. Bromberg; 8. IX. 1914 Offizier-Stellvertreter, fiel am 30. X. 1914 bei Bixschote (Flandern).

Ziel der Erziehung ist ihm die Erlösung vom Ich durch den Willen zur Tat u. den Willen zum Leiden, Erwachen aus der Zeit zur Ewigkeit. Die Menschen sollen Gottes Söhne werden. In der Jugend ist die 3fache Gesinnung zu wecken: die menschliche, die christliche (d. i. zugleich die sittliche), die staatsbürgerliche, das ist die wahre soziale Erziehung. Sie pflegt den Familiensinn, den Gemeinsinn, den Staatssinn. Den Eltern erteilt K. Weisungen für die Erziehung der Kinder von der Wiege bis zum reifenden Alter. Bloße Hauserziehung ist unsozial. Bildung ist die Fähigkeit des Menschen, in dem Kreis, für den er geboren ist, die Menschenbestimmung zu erfüllen u. seinen Lebenskreis geistig zu beherrschen. Koedukation lehnt K. im allgemeinen ab. Hauptbildungsstätte ist die Volksschule; sie ist auch die Vorbereitungsschule für die höheren Schulen; sie soll auch Handarbeit treiben. «Jagt mir die Grammatik aus der Volks-

schule u. holt mir die Dichter herein.» «Wer die Vergesellschaftung der Schulbildung fordert, der befindet sich mitten im sozialist. Staat.» Zur staatsbürgerl. Erziehung hat der Geschichtsunterricht zu dienen. Das Kind hat ein Recht auf religiöse Erziehung; Religion ist lehrbar. In den höheren Schulen soll die griech. Sprache fallen, das Griechentum durch Übersetzungen bekannt werden.

K. ist ein verständiger Erzieher von tiefem Gemüt u. warmer Liebe zur Jugend. Er erteilt den Eltern manche treffl. Ratschläge. Er will auf dem christl. Boden stehen; es ist der der liberalen Theologie, die Jesus «Göttlichkeit» zuerkennt, aber nicht die metaphys. Gottheit, u. statt der Dogmen «Symbole» gibt, auch für die «letzten Dinge».

K.s Schriften: Das neue Geschlecht (ein Erziehungsbuch, mit Geleitwort von J. Wychgram [1913, ⁴1919]); Erziehender Geschichtsunterricht (1912, ⁵1921); Deutsche Geschichte (1914, ⁶1929); Evang. Religionsbuch (3 Bde., 1900, ⁸1921); Gottes Heimkehr (Erziehungsroman, Selbstbekenntnis [1907, ³1920]); Wie lehren wir Religion? (1910, ⁶1923) usw.

Schrifttum: O. Hellmuth, R. K., in: Erziehung u. Bildung, Wissenschaftl. Beilage der Preuß. Lehrerzeitung (1922); E. Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit (⁵ ᵘ· ⁶1927). *S. P. Widmann.*

Kahl, Wilhelm.

K. wurde am 10. IV. 1864 in Heiligenstadt (Sachsen) geboren, studierte in München, Leipzig *(Strümpell)* u. Straßburg klass. u. germanist. Philologie, Philosophie u. Pädagogik, promovierte 1886 als Schüler *Windelbands* in Straßburg mit der Dissertation über «Die Lehre vom Primat des Willens bei Augustinus, Duns Scotus u. Descartes» u. beendete hier 1887 sein Studium mit dem Staatsexamen. 1887 *wissenschaftl. Hilfslehrer* in Metz u. Diedenhofen, 1891 *Seminarlehrer* in Kolmar, 1892 *Kreisschulinspektor* in Zabern, 1894 *Seminardirektor* in Pfalzburg, 1903 *Stadtschulrat* in Köln u. hier, nachdem er vorübergehend (1909/10) als *Provinzialschulrat* in Koblenz tätig war, 1910 *Beigeordneter* u. *Dezernent* des städt. Schulwesens. Mit der prakt. Tätigkeit verband er von Anfang an die wissenschaftliche, in Köln auch noch die Lehrtätigkeit. Er *habilitierte* sich 1914 an der damaligen Handelshochschule für Pädagogik. An der 1919 wiederbegründeten Universität wurde er 1921 *Honorarprofessor* u. nach seinem Ausscheiden aus dem städt. Dienst 1922 *ordentl. Professor* der Erziehungswissenschaft. Als solcher starb er am 23. VII. 1929.

Schon während der langen Jahre seines prakt. Wirkens hatte K. eine vielseitige literarische Tätigkeit entfaltet:

Democrit in Ciceros philosoph. Schriften (Democritstudien I, Progr. 1889); Cornelius Labeo. Ein Beitrag zur spätröm. Literaturgesch. (Philologus, Suppl.bd. 5, 1889); Mundart u. Schriftsprache im Elsaß (1893); Deutsche mundartl. Dichtungen (1901).

Das übrige Schrifttum ist rein päd. Natur. Er gab Werke päd. Autoren heraus:

Th. Waitz' Allgemeine Pädagogik (1908); J. J. Felbigers Schrift, Eigenschaften, Wissenschaften u. Bezeigen rechtschaffener Schulleute (1900, ⁴1915); Chr. G. Salzmann. Sein Leben u. seine päd. Schriften (1910) u. die Ausgabe von G. M. Durschs Pädagogik oder Wissenschaft der christl. Erziehung auf dem Standpunkte des kath. Glaubens (1916).

Dazu kommen histor. Untersuchungen, welche K.s umfassendes Wissen bes. bekunden:

Die Renaissance-Literatur bereichert die Abhandlung: Die älteste Hygiene der geistigen Arbeit: Die Schrift des Marsilius Ficinus De vita sana sive de cura valetudinis eorum, qui incumbunt studio litterarum (1482), in: Neue Jahrbücher für das klass. Altertum, Gesch. u. deutsche Literatur (1906); Zur Geschichte der Schulaufsicht (1913) bringt gesammelte Aufsätze über deren Organisation im 16., 17. u. 18. Jahrh.; Die päd. Ansichten in den Schriften deutscher Rechtsphilosophen u. Nationalökonomen aus dem Anfang des 17. Jahrh.s (Mitt. der Ges. für deutsche Erziehungs- u. Schulgesch., 1906) lehrt, wie Althusius, Henning Arnisaeus, G. Schönborner, W. Heider, Barth, Keckermann, A. Contzen, Chr. Besold über Erziehung dachten; «J. J. Winckelmanns Einfältiges Bedencken» (Päd. Blätter für Lehrerbildung, 1906) behandelt eine päd. Reformschrift aus der Mitte des 13. Jahrh.s, «Das Lehrerseminar zu Pfalzburg 1876—1901» (1901) dessen Geschichte. Das rhein. u. bes. köln. Schulleben beschäftigte ihn in dem Abschnitt «Das Schulwesen» in dem Werk: Die Stadt Köln im 1. Jahrh. unter Preußens Herrschaft 1815—1915, Bd. 2 (1915) u. in dem Aufsatz «Aus der Frühzeit der Lehrerinnenbildung», in: Hundert Jahre Volksschullehrerinnenbildung in Köln 1823—1925, Festschr. zur Jahrh.feier in Köln 1925. Auf die großen in der rhein. Schulgesch. noch vorhandenen Lücken u. die Notwendigkeit exakt-quellenmäßiger Arbeit auf dem Gebiet der Erziehungsgesch. überhaupt weist nachdrücklich sein Beitrag: Neue Probleme u. Aufgaben der rhein. Erziehungs- u. Schulgesch., in: Festschr. zur Hauptversammlung des kath. Lehrerverbandes des Deutschen Reiches, Provinz Rheinland, am 26./27. X. 1924 in Köln, hin. Das Roloffsche Lex. der Päd. verdankt ihm eine Reihe ausgezeichneter Artikel. Über Nachwirkungen Overbergs schrieb er in: B. Overberg als päd. Führer seiner Zeit (1926), über O. Willmann im Deutschen biograph. Jahrbuch 1929 (Überleitungsband II, 1917—1920, S. 616—621). Zahlreiche Besprechungen im Literar. Zentralblatt, Literar. Handweiser, der Theol. Revue u. der Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Päd.; ständiger Mitarbeiter am Histor.-päd. Literatur-Bericht, hrsg. von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgesch. Mit A. Schneider begründete er 1925 die Forschungen zur Gesch. der Philosophie u. Päd.

Eine reiche u. tiefgehende Lehrtätigkeit entfaltete K. als Universitätslehrer in Vorlesungen u. Übungen. Seine Sache war es nicht, sich in weltfremder Abstraktion u. einseitigem Dogmatismus zu bewegen. Peinlich bemüht, auch andersgearteten Richtungen gerecht zu werden, den Blick auf die Wirklichkeit u. die gegebenen Zeitverhältnisse gerichtet, verwertete er seine in den verschiedensten Stellungen des prakt.

Schuldienstes gesammelten reichen päd.-prakt. Erfahrungen. Den Bedürfnissen der Gegenwart Rechnung tragend, las er gern über Themen, die mit der modernen sozialen Entwicklung in Zusammenhang standen, wie über Probleme der Großstadtpädagogik; daher auch seine nähere Beschäftigung mit dem Frauenbildungswesen. In erster Linie war K. *Historiker.* Die Geschichte der Päd. war es, die ihn literarisch u. als Lehrer am meisten beschäftigte. Verdienste hat er sich um die Schulgeschichte des Rheinlands erworben, nicht nur durch eigene Betätigung, sondern auch durch Anregung zu zahlreichen Dissertationen aus diesem Gebiet. Hohen Wert legte er darauf, daß seine Schüler die Verbundenheit des rhein. Schullebens mit der allgem. deutschen Kultur beachteten.

Schrifttum: H. Kautz, W. K. †, in: Vierteljahrsschr. für wissenschaftl. Pädagogik, 5. Jhrg., H. 4, S. 639/40 (1929). *A. Schneider.*

Karstädt, Otto.

K., Dr., Geheimrat, Ministerialrat a. D., verdienstvoller Reformpädagoge, geb. am 7. VIII. 1876 in Wust, Kreis Jerichow, besuchte das Seminar in Osterburg, studierte in Leipzig u. Jena Philosophie, Staatswissenschaften u. Sprachen, promovierte mit einer Studie über Nationalökonomie u. bestand die Staatsprüfung. Er wirkte als *Lehrer* einer Landschule, in Paris u. Magdeburg, als *Rektor* in Bad Schmiedeberg u. Nordhausen, von 1918—1929 als *Ministerialrat* in Berlin, seit 1929 als *Professor* der Päd. Akademie in Hannover.

K. ist Förderer der bedeutsamen Lehrer-Arbeitsgemeinschaften, die die Arbeit übernahmen, welche die Vereine auf Grund ihrer Struktur nicht leisten können, die Einführung des jungen Lehrers in die Schulpraxis. Mit vielen Mitarbeitern gab er 1919 die «Method. Strömungen» heraus, die in den Wirren der Reformvorschläge einen festen Halt bedeuteten u. durch 18 Auflagen (1930) die Fortschritte der Methodik verzeichnen. «Der alte Begriff Selbsttätigkeit hat einen neuen Sinn bekommen.» Hinsichtlich des Unterrichtsstoffes fordert er: ihn nach dem Bildungsbedürfnis des Kindes auszuwählen, ihn so zu beschränken, daß er wirklich denkend u. selbständig er- u. verarbeitet werden kann, daß weitgehende Freiheit dem einzelnen Lehrer u. der einzelnen Schule gewährleistet werde, u. daß der Lehrplan den besondern örtl. Verhältnissen, der Stammesart usw. entspreche. Die Schule sei Heimatschule. K. suchte für den freien Aufsatz den gesamten Lehrstoff zurückzuerobern u. fordert, daß die Kinder auf jeder Stufe mit ihren Hilfsmitteln — logischen u. sprachlichen — ohne Rücksicht auf die natürl. Unvollkommenheit des Ausdrucks ihre eigenen Gedanken zu Papiere bringen.

K.s Schriften: Plattdütsche Blomengarden, ges. u. hrsg. (1907, ²1913); Dem Dichter nach! Schaffende Poesiestunden (I 1913, ⁷1930; II 1929, ³1930); Rousseaus Pädagogik (1911); Mundart u. Schule (1908, ⁴1925); Freie Aufsätze u. Niederschriften aus Erfahrung u. Unterricht (1912, ⁷ᵘ·⁸1929); Neuaufbau der Lehrerfortbildung (1914, ²1920); Der gestirnte Himmel über mir... (1920, ¹¹1929); Method. Strömungen der Gegenwart (1919, ¹⁸1930); Wegweiser für Lehrerfortbildung, Lehrerprüfungen u. Arbeitsgemeinschaften (1914, ³ᵘ·⁴1924); Diktate (1913, ⁵ᵘ·⁶1926); Versuchsschule u. Schulversuche, in: Handb. der Päd., hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat IV (1929).

Schrifttum: M. Reininger, O. K., in: Die Volksschule, Jhrg. 22, H. 11, S. 347—349 (1926); G. Wolff, O. K., ebd. S. 349—351. *E. Oppermann.*

Kaestner, Paul.

K., Wirkl. Geh. Ober-Reg.-R., Ministerialdirektor in Berlin, freiheitlich gerichteter, den Rel.-U. hoch wertender Verwaltungsbeamter, geb. am 3. VIII. 1876 in Altona, besuchte das Gymnasium in Plön, studierte Rechtswissenschaften in Tübingen, München, Berlin u. Kiel, wurde *Justitiar* beim Provinzial-Schulkollegium, 1918 *Vortragender Rat,* 1919 *Ministerialdirektor* im preuß. Ministerium für W., K. u. V.

Ein Meister des Schulrechts, hat K. auch die Pädagogik stark befruchtet u. ist tapfer für die neuen Erziehungsgedanken im Parlament, in Büchern, Zeitschriften u. Vorträgen eingetreten. Von der Notwendigkeit, die Gefühlswerte, die das Wort Heimat birgt, in den Kinderherzen lebendig zu machen, ist er ebenso überzeugt, wie von dem Wert der Geistesmacht, die für ihn in der Religion u. der Nutzbarmachung religiöser Gefühlswerte in der Schule beschlossen liegt. K.s Standpunkt bezeichnen vier Aussprüche: Heute, wo man den Stoff nur als Mittler zur Erwirkung der Kraft wertet, behauptet man mit Recht, daß in bestimmten Fällen der Stoff ruhig der Vergessenheit anheimfallen kann, ohne daß der Ertrag nach seiten der Formung hin verloren ginge. Ein Schulrat soll den Lehrern Führer, Berater u. Mitarbeiter sein, bei dem sie für ihre berechtigten Wünsche, für berufl. u. persönl. Sorgen ein offenes Ohr u. verständnisvolle Teilnahme finden. Ein Mensch, der täglich vor Kindern steht, mit Kindern erlebt u. in Kinderaugen sieht, kann gar nichts anderes, als mit ihnen fromm u. fröhlich sein. Wir wollen alle miteinander jeden Tag für verloren achten, an dem es uns nicht gelang, einem Kinde Freude zu bringen.

K.s Schriften: Schulverwaltungsrecht u. Disziplinarrecht für höh. Schulen u. Lehrerbildungsanstalten (1916); Auf des Weihnachtsmannes Spuren im Walde. Weihnachtsmärchen (1920); Deutsche Tischgebete (1921, ³1926); Kraft u. Geist unserer deutschen Volksschule (1923, ²1928); Lebendige Zeugnisse für die Arbeit unserer Volksschule (1926, ²1927); Zur Frage der Schulgliederung u. der Grundschule (1925); Vom Wesen der neuen Lehrerbildung (1929).

Schrifttum: M. Reininger, G. Wolff, E. Hylla, in: Die Volksschule, Jhrg. 22, H. 9, S. 284—296 (1924); W. Otto, P. K. (1928). *E. Oppermann.*

Katholische Pädagogik.

I. Wesen: K. P. im *weitesten* Sinne ist die Theorie der Erziehung des kath. Menschen, der den verschiedenen Seinsordnungen der Natur u. der Übernatur angehört u. in diesen verschiedenen Ordnungen der Ganzheit u. Einheit seiner Persönlichkeit sich tathaft bewußt sein soll. Als solche versucht sie ihre Erziehungsprobleme sowohl aus natürl. Erkenntnisquellen wie aus übernatürl. kath. Glaubensgewißheit zu lösen. Die Zusammengehörigkeit beider Gesichtspunkte (der Natur u. der Übernatur des Menschen) fordert eine k. P. aus einem theoret. u. prakt. Erziehungsinteresse. Insofern sie päd. Erkenntnisse erstrebt, hält sie zugleich eine prakt. Bestimmung der Erziehung u. Bildung des *ganzen* kath. Menschen für möglich. — Als k. P. im *engeren* Sinne läßt sich auch jene Forschung ansprechen, die die Untersuchung von Tatbestand u. Aufgabe der Erziehung aus *natürl.* Erkenntnisquellen in Angriff nimmt, jedoch in der Offenbarungswahrheit eine orientierende Wahrheitsnorm anerkennt, mit der ein Widerspruch des natürl. Denkens ausgeschlossen ist. Dagegen ist eine rein theolog. Pädagogik, die das Ganze einer Erziehungslehre lediglich aus den Quellen der Offenbarung aufzubauen suchte, nicht durchführbar, ohne den spezifisch religiösen Heilssinn der Offenbarungswahrheiten mißzuverstehen. — Unter k. P. im *engsten* Sinne kann schließlich in Hinsicht des religiösen Glaubensgutes die Theorie der kath.-religiösen Erziehung (Katechetik) verstanden werden.

II. In der k. P. **im weitesten Sinne** durchdringen sich die Bereiche des natürl. päd. Denkens sowie der geoffenbarten Glaubenswahrheiten, kirchl. Glaubensentscheidungen u. der übereinstimmenden Glaubensüberzeugungen kirchl. Tradition. Eine solche k. P. ist vornehmlich überall dort in Erscheinung getreten, wo die kath. Belange erziehl. u. unterrichtl. Praxis — vor allem in der Ausbildung von Lehrern u. Theologen — im Vordergrund des Interesses standen. Der gesamten älteren kath. Erziehungslehre ist dieser Zug vom Mittelalter her eigen. In der Neuzeit sind *L. Vives, J. v. Felbiger, B. Overberg, L. v. Beckedorff, T. M. Vierthaler, J. M. Sailer, J. B. v. Hirscher, J. B. Hergenröther, V. J. Dewora, J. Demeter, V. E. Milde, G. M. Dursch, J. Th. Rottels, L. Kellner* u. a. in diesem weiteren Sinne kath. Pädagogen.

In der Gegenwart zeigt sich auf kath. Seite in aufgeschlossener Auseinandersetzung mit einer nichtkath. Pädagogik das Bestreben, wertvolle Ergebnisse anderer Richtungen in eine arteigene kath. Unterrichts- u. Erziehungslehre einzubauen, die den organ. Anschluß an kath. Erziehungstraditionen nicht vermissen läßt. Der Verein für christl. Erziehungswissenschaft, begr. 1907 mit O. Willmann als Ehrenvorsitzendem (s. Art. Vereine, päd.) hat wertvolle Arbeit geleistet. So verbindet *St. v. Dunin Borkowski* (s. d.) mit dem Feingefühl des geborenen Erziehers jene Feinsinnigkeit echten Erziehungsdenkens, in dem kath. Gläubigkeit, philos. Tiefblick u. psychol. Verstehen aus Tradition u. neuerer Einsicht sich lebensvoll u. wahr durchdringen. Unvergessen ist heute noch *L. Auer* (✝ 1914). Seine Erziehungslehre behandelt die Erziehung des natürl., des übernatürl. Menschen, wie die Erziehung zur glückl. Verschmelzung seiner zeitl. u. ewigen Bestimmung. Von diesem tiefblickenden Praktiker der Volkserziehung hat *J. Göttler* (s. d.) gelernt, der die Zusammengehörigkeit der natürl. u. übernatürl. Gesichtspunkte im Ganzen einer christl. Pädagogik fordert, innerhalb deren die Katechetik ein Teilstück ist. In zu einseitiger theol. Fragestellung vertritt *J. Bernberg* eine «allgemeine Erziehungslehre» als theolog. Tugenderziehungslehre, indem er das harmon. Verhältnis von Vernunft u. Offenbarung für die Grundlegung einer kath. Erziehungslehre nicht eindeutig umreißt. Die zeitgemäße Fortführung einer Entwicklung k. P., wie sie *Dursch* u. *Rottels* angebahnt haben, befürwortet gegenüber rein philos. gehaltenen Erziehungstheorien *F. Krus* S. J. Zu nennen ist ferner *J. Schröteler* S. J. (s. d.), dessen erziehungswissenschaftl. u. schulpolit. Denken der gleiche Zug neuerer k. P. kennzeichnet.

III. Die k. P. **im engeren Sinne** hat sich durchweg im Zusammenhang mit der kath. Philosophie herausgebildet. Sie stellt methodisch betonter den theoret. Eigenwert päd. Erkenntnis in den Vordergrund u. ist nicht von ungefähr mehr an Universitäten u. Hochschulen heimisch. Grundlegend für diese Art k. P. ist *O. Willmann* (s. d.) geworden, der die Überzeugung vertrat, daß die letzte u. höchste Bedingung der Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft in dem Hineinarbeiten der christl. Erziehungsweisheit in ihren Erkenntnisbestand besteht. Unbeschadet der theol. Anregungen, die Willmann bei *Dupanloup, Sailer, Dursch* u. a. anerkennt u. verwertet, vertritt er jedoch eine Pädagogik, die als Ganzes durch die (scholastische) Philosophie aufzubauen ist. In dieser Grundüberzeugung sind sich die Vertreter einer k. P. i. e. S. einig. Nach *M. Ettlinger* (s. d.), der neben einer vorwissenschaftl. Erziehungskunde eine systemat. Erziehungswissenschaft u. eine aus religiösem Erbgut genährte über- u. außerwissenschaftl. Erziehungsweisheit unterscheidet, wurzeln in ihren prinzipienwissenschaftl. Grundpositionen alle Problemgebiete der Erziehungswissenschaft in einer allgem.-philos. Wesenslehre, in der sich die Pädagogik durch die Herausarbeitung ihrer Grundbegriffe zu einem systemat. Erkenntnisganzen gestaltet. *F. X. Eggersdorfer* (s. d.) kann nach der Grundlegung seiner Bildungslehre ebenfalls einer k. P. i. e. S. zugerechnet werden. Die Einseitigkeit Bern-

bergs ablehnend, bekennt er sich zu den Grundpositionen Willmanns, mit dem er bei aller Aufgeschlossenheit für Ergebnisse anderer Richtungen die Überzeugung teilt, daß eine christl. Bildungs- u. Erziehungstheorie in dem Begriff des sittl.-religiösen Zweckes die weltanschaul. Tiefe aller Bildung zu sichern hat. Für eine *philosoph. Pädagogik* in strenger method. Scheidung von einer *theol. Pädagogik* tritt *G. Grunwald* (s. d.) im Gegensatz zu *J. Göttler* ein. *L. Bopp, S. Behn, D. v. Hildebrand, F. Schneider, Cl. Bäumker, H. Rolle, B. W. Switalski, H. Schmidkunz, A. Dyroff, J. Lindworsky, J. Engert*, durchweg von der Philosophie oder Psychologie ausgehend, dringen auch zu päd. Problemen vor, die sie in Übereinstimmung mit den Grundsätzen kath. Erziehungslehre u. Philosophie sehen u. beantworten.

Über k. P. im engsten Sinne s. die Art. Religionspädagogik, Moralpädagogik.

IV. Bedeutung der k. P. in der Gegenwart: Fehlt auch der k. P., deren Geschichte noch zu schreiben ist, in Grundlegung u. Ausbau eine befriedigende systemat. Geschlossenheit, so gewinnt sie doch im päd. Leben der Gegenwart immer mehr Beachtung. Bei dem allgem. Wandel des geistigen Lebens u. der gesellschaftl. Verhältnisse treten die *erzieherischen Eigenwerte der kath. Kirche* (Bopp) als Gemeinschaft klarer zutage. Das wissenschaftstheoret. Dogma einer voraussetzungslosen Wissenschaft scheint in den neuesten Prinzipienerörterungen der Geisteswissenschaften durch bessere Einsicht überwunden zu werden (Spranger, Litt). Mit seinen tiefgehenden, gemeinschaftsfördernden religiösen Kräften hat der Katholizismus die verpflichtende Aufgabe mitübernommen, auf allen Kulturgebieten an der innern Wiedergeburt unseres Volkes mitzuarbeiten. Man besinnt sich auf kath. Eigenart u. ein dieser Eigenart entsprechendes Bildungsideal. Kath. Volksbildungsarbeit ist am Werke, die Tradition eines *A. Kolping* in zeitgemäßer Form weiterzuführen u. über den Rahmen des staatl. Schulwesens hinaus in einer umfassenden Volkserziehung die lebendigen religiösen Überzeugungen im Volksleben für eine tiefergreifende Bildung fruchtbar zu machen. In einer Industriepädagogik *(H. Kautz)* greift sie dringendste Gegenwartsprobleme zugleich aus sozialer Verantwortlichkeit auf. Initiative zu prakt. Schulschöpfungen bewies k. P. in der Gründung von kath. Heimschulen (Laacher Heimschule, B. Benten; St. Michael auf der Drachenburg bei Königswinter, Brüder der Christl. Schulen). Eine weltanschaul. Konzentration vertiefter Bildung strebt sie in der kath. Volksschule an, will sie auch in der höh. Schule mehr zur Geltung bringen u. erörtert darüber hinaus die Möglichkeit einer kath. Universität. In vielen Neugründungen bes. klösterl. höh. Lehranstalten entwickelte sich ein reiches, konfessionelles höh. Mädchenschulwesen, das, an bewußte Überlieferungen anknüpfend, die kath. Erziehungsideale auch in den Formen der neuzeitl. Schulreform zu gestalten sucht. Nach der schulorganisatorischen Seite hat k. P. in der «kath. Schulorganisation Deutschlands», Düsseldorf (s. Art Zentralstellen ...), eine fruchtbare schulpolit. Vertretung erlangt. Einen Mittelpunkt prakt. Pflege hat die k. P. im Dienste der Lehrerbildung an den neuen kath. Lehrerakademien u. eine Pflegstätte wissenschaftl. Forschung in dem *Deutschen Institut für wissenschaftl. Pädagogik* (s. Art. Institute) gefunden. In allem kommt der Grundsatz k. P. zum Ausdruck, daß echte Bildungsarbeit nur in einer weltanschaulich-einheitl. Form gelingen kann, daß sie damit recht tut u. die Pflicht hat, die inspirator. Kräfte weltanschaulich-religiöser Motive in den Dienst einer verinnerlichten Bildung zu stellen. Sie fordert dabei als Anerkennung der Ehrlichkeit ihres Bemühens, daß man aus Ideologien einer noch nicht lange verflossenen Zeit zu verdächtigen aufhöre, als würde nur das Machtstreben einer Konfession in dieser ganzen Bewegung zum Ausdruck kommen u. die nationale Bildung um ihre Geistigkeit u. Höhe bringen. In ihrem Prinzip hat k. P. die Überzeugung zur Grundlage, die Pius XI. in seiner Enzyklika «Über die christl. Erziehung der Jugend» ausspricht: «Niemals dürfen wir aus dem Auge verlieren, daß Gegenstand der christl. Erziehung der ganze Mensch ist, der Geist mit dem Körper verbunden zur Einheit der Natur, mit allen seinen natürl. u. übernatürl. Fähigkeiten, wie wir ihn aus Vernunft u. Offenbarung kennen.» Vgl. auch Art. Weltanschauung u. Pädagogik.

Schrifttum: Ältere Literatur. in: K. P., Roloff, Lex. der Päd. II 1143; O. Willmann. K. P., in: Enzyklopäd. Handb. der Päd., hrsg. von W. Rein VI 475 ff. ([2] 1907); zu den genannten kath. Pädagogen vgl. jeweils Werke u. Literatur bei den einzelnen Artikeln; L. Auer, Alte Ziele — neue Wege (2 Tle., 1900/08); F. Krus, Päd. Grundfragen ([2]1920); J. Bernberg, Umriß der k. P. ([2]1923); — Zurück zur Erziehungslehre Christi (1921); E. Kurz, Moderne Erziehungsziele u. der Katholizismus (1927); Das kath. Bildungsideal u. die Bildungskrise, hrsg. von B. Rosenmöller (1926); J. Schmidt, Bausteine zur wahren kath. Schule (1926); Kath. Kulturgut als Bildungsstoff, hrsg. von Fr. Schneider (1925); Handb. der Erziehungswissenschaft, im Auftrag des Deutschen Instituts für wiss. Päd. hrsg. von F. X. Eggersdorfer, M. Ettlinger †, G. Raederscheidt u. J. Schröteler (1928 ff.); S. Behn, Geschichte der kath. Bildung, in: Handb. der Pädagogik, hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat I (1928); W. Moock, Das kath. Bildungsideal, in: Hochland, Jhrg. 25 (1927/28); eine Sammlung von Vorträgen über das kath. Bildungsideal im höh. Mädchenschulwesen, in: Mädchenbildung auf christl. Grundlage, H. 11, S. 337 bis 423 (1928).

H. Brunnengräber.

Kaufmännische Berufs- u. Fachschulen.

[k. = kaufmännisch, B. = Berufsschule, F. = Fachschule.]

I. Die kaufm. Berufsschule, früher *Fortbildungsschule*, auch *Kaufmannsschule*, *Lehrlingsabteilung*, *Niedere Handelsschule* usw. genannt, hat den Zweck, die prakt. Ausbildung in Form der Kaufmannslehre durch Schulunterricht zu ergänzen u. zu erweitern, die Lehrlinge zu guten Staatsbürgern u. Menschen zu erziehen. Seitdem die Lehre in ihrer Bedeutung immer mehr zurückgegangen ist, wird die Notwendigkeit ihrer Ergänzung durch die B. von keiner Seite mehr verkannt. Die k. B. ist die bis jetzt meist 3 Schuljahre umfassende *Pflichtschule* für die große Masse derjenigen, die nicht durch den Besuch einer k. F. sich auf den späteren Eintritt in den k. Beruf vorbereiten, sondern unmittelbar von der allgem. bildenden Schule in den k. Beruf eintreten.

Vielfach sind die k. B.n aus Veranstaltungen von Handelskammern oder k. Verbänden zunächst als freiwillige Schulen hervorgegangen; heute sind fast ausnahmslos die Städte — hin u. wieder in Verbindung mit einer Handelskammer — die *Schulträger* u. haben die *äußern Verhältnisse* bis zur Erledigung des *Reichsberufsschulgesetzes* durch Ortssatzung geregelt, während der *innere Betrieb* durch Bestimmungen der Länder geregelt wird, für *Preußen* z. B. in der Hauptsache durch den MinErl. vom 1. VII. 1911 betr. Einrichtung u. Lehrpläne k. Fortbildungsschulen u. k. Fachklassen an gewerbl. Fortbildungsschulen. Die Länder üben auch die Schulaufsicht aus u. beteiligen sich mit gewissen Quoten an den Kosten. In *Baden* sind die k. B.n Staatsanstalten.

Die Wochenstundenzahl schwankt zwischen 6, 10 u. 12 Stunden, die heute in den Tagesstunden liegen müssen u. daher meist von der Arbeitszeit der Lehrlinge abgehen. Sie verteilen sich auf folgende *Fächer*: Deutsch verbunden mit Handelskunde u. Schriftverkehr, Rechnen, Buchführung, Wirtschaftsgeographie, Bürgerkunde, Schreiben u. Kurzschrift, seltener auch Maschinenschreiben, Turnen. Dazu kommt in Westdeutschland vielfach wahlfreier Rel.-U. Eine größere Zersplitterung der Fächer muß angesichts der geringen Wochenstundenzahl unbedingt vermieden werden. Bei den *bad.* k. B.n zählen Religion, Deutsch u. Fremdsprachen zu den Pflichtfächern; die Mindestzahl der wöchentl. Unterrichtsstunden beträgt 10 Stunden. Was die B. nicht leisten kann (z. B. Fremdsprachen), das sollen die jungen Kaufleute sich durch *freie Bildungsarbeit* in den k. Kursen für nicht mehr B.pflichtige, die heute in den meisten Städten dafür eingerichtet sind, erwerben.

Die ausgebaute k. B. gliedert sich in Unter-, Mittel- u. Oberklasse. Für die leider immer noch als Lehrlinge angenommenen jungen Leute ohne abgeschlossene Volksschulbildung muß oft dazu noch eine Vorklasse eingerichtet werden. Wenn mehrere Züge aufsteigender Klassen eingerichtet werden können, tritt zu dieser Klassengliederung oft noch eine Scheidung nach der *Art der Tätigkeit*, also in Klassen für Büro- u. für Verkaufstätigkeit. Sind auch diese Klassen in Parallelzügen vorhanden, so kann man 3stufige *Brancheklassen* einrichten. Jedoch ist eine hierin zuweitgehende Gliederung von den maßgebenden Fachleuten als schädlich erkannt worden. Die Scheidung nach den *Geschlechtern* ist wohl überall durchgeführt. Die Mädchen, meist zu Verkäuferinnenklassen vereinigt, erhalten auch noch hauswirtschaftl. Unterricht (in Preußen pflichtig). Die Angliederung von k. Klassen an die gewerbl. B. sollte nicht mehr vorgenommen werden.

Die Lehrer an den k. B.n sind heute überwiegend Diplomhandelslehrer. Zur größtmögl. Steigerung der erzieherischen Einwirkung werden sie nicht, wie bei den k. F.n mit ihrer großen Wochenstundenzahl, nach dem Fach-, sondern nach dem Klassenlehrerprinzip eingesetzt. Ein wichtiger Teil ihrer Arbeit ist heute die Jugendpflege.

II. Die kaufm. Fachschulen vermitteln eine theoret.-prakt. Ausbildung für den k. Beruf *vor der Lehre*, die daher den Absolventen dieser Schulen oft ganz erlassen (bes. den Mädchen), zum mindesten aber stark verkürzt wird. Auch befreit das Schlußzeugnis der k. F.n von der B.-pflicht (B.freies Personal). Bei dem in Deutschland immer noch länderweise geregelten Schulwesen weichen die Bezeichnungen der einzelnen Arten von F.n so stark voneinander ab, daß eine allgem. Behandlung der k. F.n auf begrenztem Raum unmöglich ist. Allerdings ist seit dem Sommer 1928 ein mit Fachleuten aus allen Teilen des Reiches besetzter Ausschuß dabei, eine Vereinheitlichung des k. Bildungswesens vorzubereiten. Eine Zusammenstellung der buntscheckigen Verhältnisse (bis 1914) findet man in: A. Ziegler, Handbuch für das k. Unterrichtswesen Teil I (1916); bis 1928 im: Jahrbuch des Reichsverbandes Deutscher Handelslehrer mit Hochschulbildung 1928/29 (1928). Im Folgenden sind daher die Bezeichnungen *Preußens* zugrunde gelegt, wo das k. F.wesen nach längeren Jahren freiester Gestaltung grundlegend durch MinErl. vom 8. IV. 1916 geregelt worden ist.

Preußen unterscheidet: 1. Handelsschulen, d. s. *Tagesvollschulen* mit meist 2jähr. Lehrgang u. 30—32 Wochenstunden Unterricht. *Aufnahmebedingung*: gute Volksschulbildung u. eine Aufnahmeprüfung. *Fächer* s. u. Ihr Besuch befreit von der Pflicht-B.

2. Höhere Handelsschulen, d. s. *Tagesvollschulen* von 1—2jähr. Lehrgange mit 32—34 Wochenstunden. *Aufnahmebedingung*: Obersekundareife oder Mittlere Reife mit der Note «gut» in Deutsch u. einer Fremdsprache. *Fächer* s. u. *Berechtigung*: Immatrikulation an der Handelshochschule bzw. der Wirtschafts- u. sozialwissenschaftl. Fakultät der Universitäten Köln u. Frankfurt nach mehrjähr. k. Tätigkeit u. Ablegung der Sonderreifeprüfung. Für *Baden* vgl. die Lehrpläne vom 14. III. 1929 der Höh. Handelslehranstalten: Oberhandelsschule, Höh. Handelsschule mit 1- u. 2jähr. Lehrgang in: Bad. Ges.- u. VO.blatt Nr. 14.

Stundentafel (beispielsweise, nur zum Teil durch den preuß. MinErl. von 1916 vorgeschrieben).

	Unterrichtsfächer	Handelsschule Unterkl. Std.	Handelsschule Oberkl. Std.	Handelsschule Gesamt Std.	Höhere Handelsschule Unterkl. Std.	Höhere Handelsschule Oberkl. Std.	Höhere Handelsschule Gesamt Std.
1.	Deutsch	3	3	6	3	2	5
2.	Handelsbetriebslehre	2	2 *	4	3	3	6
3.	Deutscher Schriftverkehr	2	2 *	4	2	2	4
4.	Erste Fremdsprache mit Schriftverkehr	5	4	9	4	4	8
5.	Zweite » » »	In Knabenschulen statt Hauswirtschaft			4	4	8
6.	Kaufmännisches Rechnen	3	3 *	6	4	3	7
7.	Buchführung	3	3 *	6	4	2	6
8.	Schreiben	1	1	2	1	—	1
9.	Kurzschrift, deutsche	3	2	5	3	} 2	} 5
10.	» fremdsprachige	—	—	—	—		
11.	Maschinenschreiben	2	2	4	2	2	4
12.	Wirtschaftserdkunde mit Warenkunde	2	2	4	2	2	4
13.	Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsgeschichte u. Staatsbürgerkunde (Bürger- u. Lebenskunde)	—	2	2	—	3	3
14.	Chem. u. mechan. Technologie (meist nur für Knabenschulen)	—	—	—	(2)	(2)	(4)
15.	Hauswirtschaft (für Mädchenschulen)	3	3	6	—	—	—
16.	Leibesübungen	1	1	1	1 (2 Kn.)	1 (2 Kn.)	2 (4)
17.	Arbeiten im Übungskontor	—	1/4 Jahr lang 10 Wochenstd. statt *		—	3	3
	Wahlfrei:						
	Dritte Fremdsprache	—	—	—	2	2	4
	Religion	(1)	(1)	(2)	(1)	(1)	(2)
	Gesang	(1)	(1)	(2)	(1)	(1)	(2)

3. Während diese beiden k. F.n in der Hauptsache auf die k. Bürotätigkeit, überhaupt auf Bürotätigkeit jeder Art in Stellen mit wirtschaftl. Einschlag (Post, Bahn, Zoll, wirtschaftl. Verbände usw.) vorbereiten, sollen die in den letzten Jahren verschiedentlich ins Leben gerufenen Verkäuferinnen- u. Verkäufer-F.n, entsprechend den gesteigerten Anforderungen an den Beruf des neuzeitl. Verkäufers, ein qualifiziertes Personal für die Tätigkeit im Laden heranbilden.

Der Lehrgang ist 1- oder 2jährig u. umfaßt 30 Wochenstunden. Die von den Vereinigten Staaten Amerikas herübergekommenen neuen Anregungen sollen in diesen Schulen verwertet u. den deutschen Verhältnissen angepaßt werden. — Leider ist in Preußen die Anerkennung der besprochenen k. F.n als F.n, wie die Maschinenbau-, die Baugewerk- u. andere F.n, noch nicht förmlich ausgesprochen worden, obwohl die Schulen, bes. die auf eine längere Entwicklung zurückblickenden Handels- u. die Höh. Handelsschulen, einen bedeutenden Aufschwung genommen haben u. jetzt neben der k. B. in allen Groß- u. Mittel-, ja sogar in vielen Kleinstädten errichtet worden sind. Über die zahlenmäß. Entwicklung vgl. die Jahresberichte des Preuß. Handelsministeriums.

III. Kaufm. Unterrichtsfächer: Als man daran ging, k. Wissen u. Können neben oder vor der Kaufmannslehre durch Schulunterricht zu lehren, ergab sich aus der Vielseitigkeit des Gebietes von selbst die Notwendigkeit, das Ganze des k. Wissens in Teilgebiete zu zerlegen nach denselben Unterrichtsgrundsätzen, nach denen das Allgemeinwissen schon längst in Schulfächer aufgeteilt ist. Zu dieser Aufteilung war man auch dadurch gezwungen, daß man den einzelnen Gebieten einen innerlich u. methodisch folgerichtigen Aufbau geben wollte. Je nach dem Zweck, den man im Auge hat: Hochschulmäßige, rein wissenschaftl. Behandlung, oder schulmäßige, prakt. Arbeit, ist die Gliederung verschieden. Im Folgenden soll nur die Fächereinteilung der k. Schulen behandelt werden.

Als Grundfach ist die *Betriebslehre,* auch *Handelsbetriebslehre* oder *Handelskunde* genannt, zu bezeichnen. Sie stellt dar, wie jeweils die einzelnen Handelszweige: Warenhandel als Einzel- u. als Großhandel, Fabrik- u. Bankgeschäft im allgemeinen betrieben werden u. werden sollen. In Spezialschulen (Buchhändlerschule usw.) oder in sog. Brancheklassen kann die *allgemeine* zugunsten der *besondern Betriebslehre* eingeschränkt werden, desgleichen in Klassen für einzelne k. Tätigkeiten, z. B. in Verkäuferklassen; man darf jedoch auch aus Gründen der Blickweitung u. der Freizügigkeit hierbei nicht zu weit gehen. Seit Jahren wird versucht, von der Betriebslehre *Werbewesen* als Sonderfach abzutrennen; noch weiter geht der Vorschlag, dafür besondere *Werbe-F.n* zu errichten. Es muß sich zeigen, ob hier nicht eine Überspannung der Spezialisierung vorliegt. An die Betriebslehre schließt sich am engsten der *k. Schriftverkehr* an, der zum Zweck hat, gleichzeitig die betriebl. wie die sprachl. Seite des k. Briefverkehrs zu lehren u. an prakt. Fällen zu üben. In der k. B. mit ihrer naturgemäß geringen Wochenstundenzahl, oft auch in der Handelsschule aus method. Gründen, sind beide Fächer zu einer Unterrichtseinheit verbunden, die auch noch die volkswirtschaftl. u. die rechtl. Belehrungen einschließt, während in der Höh. Handelsschule u. der Wirtschaftsoberschule (s. d.) eine getrennte, mehr wissenschaftl. Behandlung vorzuziehen ist. — Eine weitere Anwendung aus Stoffen der Betriebslehre ist das *k. Rechnungswesen,* das an den k. Schulen aller Gattungen mit den beiden Sonderfächern *k. Rechnen* u. *Buchführung* gelehrt wird. Auch hier setzen

heute, wie bereits früher, Bestrebungen auf Zusammenfassung mit dem einen oder andern Fach ein. Das gleiche gilt für die 3 Fächer, in denen die k. Schreibarbeit gelehrt u. geübt wird: *Schreiben,* d. i. die gewöhnl. Langschrift sowie Zierschriften, *Kurzschrift* u. *Maschinenschreiben.* Letzteres wird heute wohl in allen Schulen nach der Zehnfinger-Blindschreibemethode gelehrt. — Heute haben manche Handels- u. Höh. Handelsschulen als neuestes Unterrichtsfach die *Bürokunde* aufgenommen zur Einführung in den neuzeitl. Bürobetrieb. Dieser Teil der prakt. Ausbildung ist wohl besser in das neuzeitl. *Übungskontor* zu verlegen.

Zur Abrundung u. Vertiefung der wirtschaftl. Bildung nehmen die k. Schulen noch einige allgemeinwirtschaftl. Wissensgebiete aus dem Kreis der Wirtschaftswissenschaften auf. So erteilen alle Schulgattungen Unterricht in *Wirtschaftserdkunde,* die Höh. Handelsschulen u. die Wirtschaftsoberschulen auch in *Wirtschaftsgeschichte* u. *Volkswirtschaftslehre.* Die Höh. Handelsschulen für Knaben lehren meist noch aus dem Gebiete der Naturwissenschaften das Fach *Warenkunde,* oft *chemische* u. *mechan. Technologie* genannt. — Entsprechend der für alle deutschen Schulen, auch für die k., geltenden Zielsetzung der Erziehung zum guten, opferwilligen Staatsbürger haben die k. Schulen aller Gattungen *Staatsbürgerkunde* aufgenommen. Die höh. k. Schulen vertiefen sie durch Einführung von *Geschichte,* die dann oft mit Wirtschaftsgeschichte u. Staatsbürgerkunde zu einer Unterrichtseinheit verbunden wird.

Der Erziehung dient an u. für sich jeder Unterricht. Daß dazu die wirtschaftl. Stoffe der k. Schulen in hervorragendem Maße geeignet sind, wie sie auch hohen allgemeinbildenden Wert besitzen, ist eingehend nachgewiesen. In den kath. Teilen Preußens, bes. in Westdeutschland, hat man vielerorts, zunächst als Wahlfach, *Rel.-U.* eingeführt. In der Wirtschaftsaufbau- u. der Wirtschaftsoberschule (s. jeweils d.) soll der Rel.-U. verbindl. Fach sein wie in den übrigen höh. Schulen. In *Baden* ist Religion in allen k. Schulen seit 1925 Pflichtfach. Alle k. Schulen haben endlich noch *Deutsch* mit größerer oder geringerer Stundenzahl eingesetzt, um neben der Liebe zum Deutschtum u. zum Vaterlande in erster Linie die Sprachfertigkeit u. die Allgemeinbildung zu fördern. — Zur Pflege der Volksgesundheit u. der Volkskraft dürfen die *Leibesübungen* im Lehrplane nicht fehlen, wie auch die meisten Schulen Jugendpflege treiben, Gesang u. Musik pflegen. — Die Handelsschulen u. die Wirtschaftsaufbauschulen lehren in der Regel *1 Fremdsprache,* die Höh. Handelsschulen u. die Wirtschaftsoberschulen meist *2 Fremdsprachen* pflichtig u. eine 3. wahlfrei. Die Wahl der Sprachen richtet sich für die 2. u. 3. oft nach den örtl. Bedürfnissen des Handels. Inhalt des fremdsprachl. Unterrichts ist: Sprache u. Kultur, bes. aber Wirtschaft des betr. fremden Landes u. der *k. Schriftverkehr* als unmittelbar prakt. Ziel. Zu dessen Erreichung lehren die Höh. Handelsschulen für Mädchen, seltener die für Knaben, hin u. wieder auch *fremdsprachige Kurzschrift* nach dem betr. deutschen System.

Die zu Unterrichtszwecken erfolgte Aufteilung des Gesamtstoffes in Fächer zerstört sehr leicht im Schüler die Vorstellung vom einheitl. k. Betrieb, dessen Bild ihm der Unterricht vermitteln soll. Deshalb hat man schon seit Jahrzehnten zur Behebung dieses Übelstandes sowie zur engeren Anlehnung an die Wirklichkeit u. zur Überleitung auf die prakt. Berufsausübung eine Zusammenfassung der betriebl. Fächer im sog. *Übungs- oder Musterkontor* versucht. Diesem gegen Schluß der Ausbildungszeit einsetzenden Fache ist heute als weitere Aufgabe die Einführung in den Gebrauch u. die Verwendung der wichtigsten neuzeitl. Bürohilfsmittel u. Maschinen zuzuweisen. Damit verbindet man zweckmäßig noch die Besprechung u. Durchführung von Organisationsfragen einschließlich Rationalisierung. Für die k. B. kommt das Übungskontor wegen der geringen Wochenstundenzahl nicht in Frage. Seine prakt. Durchführung liegt allerdings wegen der schwierigen wirtschaftl. Lage der meisten Schulträger noch im argen. — Die Zusammenfassung von einzelnen Fächern zu einer geschlossenen Gruppe, das Stundenausmaß der Fächer u. ä. ersehe man aus den Stundentafeln bei den k. F.n u. der Wirtschaftsoberschulen. — Seitdem im k. Bildungswesen hauptamtl. Lehrkräfte, u. zwar nach Errichtung der Handelshochschulen überwiegend solche mit Hochschulbildung, tätig sind, ist die *Methode* der k. Unterrichtsfächer immer mehr ausgebaut u. verfeinert worden sowohl durch Anwendung der allgemein anerkannten method. Grundsätze auf die neuen Fächer, als auch durch Aufstellung u. Erprobung neuer Richtlinien, wo die alten nicht mehr ausreichten, oder wo die besondere Psyche u. Umwelt einer eigenartigen Schülerschaft das verlangte. Der Grundsatz der Arbeitsschule ist von Anfang an in Übung gewesen. Alles wird durch stete Anwendung u. Übung zum wirkl. Eigentum des Schülers gemacht; die Wirklichkeitsnähe aller Stoffe sichert das bleibende Interesse der Schüler. Nicht auf Drill oder Pauken geht der Unterricht aus, auch nicht auf die Beibringung einer egoist. Profitlehre, sondern auf wirkl. Bildung u. Erziehung zum wertvollen Menschen, guten Staatsbürger u. tüchtigen Kaufmann.

Schrifttum: Es sei verwiesen auf die MinErl.e der einzelnen Länder, ferner auf die Zeitschriftenartikel über alle Fragen in folgenden Ztschr.en: Die Deutsche B., Organ des Deutschen Vereins für B.-wesen (seit 1892); Deutsche Handelsschulwarte, Organ des Reichsverbandes deutscher Handelslehrer mit Hochschulbildung (seit 1921); Kölner Blätter für

Berufserziehung (seit 1925). Von Sammelwerken ist zu nennen: Handbuch für das B.- u. F.wesen, hrsg. von A. Kühne (² 1929); F. Schneider, Zur Umgestaltung der Lehrpläne von k. B.n, in: Die Deutsche B., 39. Jhrg. (1930), S. 10—17; J. Oberbach, Der Bildungswert der k. Unterrichtsfächer (1913); F. Rembor, Das Lehrplanproblem der k. Schulen (1927). Von dem geplanten Sammelband der Methodik der k. Unterrichtsfächer (Bd. II des Handbuches für das k. Unterrichtswesen in Deutschland, hrsg. von A. Ziegler [1922 f.]) sind vorläufig erst einzelne Teile erschienen. *J. Oberbach.*

Kautz, Heinrich.

K., geb. am 14. II. 1892 in Hitdorf a./Rh., in Elten von 1906—1912 zum Lehrerberuf vorgebildet, besuchte von 1923—1928 die Univ. Köln, Promotion in Pädagogik, Dr. phil., *Rektor* in Hamborn.

Seit 1912 als Lehrer an einer Schule mitten in der Industrie tätig, ging ihm in der prakt., alltägl. Arbeit an Industriekindern die Problematik der *Industriepädagogik* (s. d.) auf. Aus frischer Erlebnismitte u. reicher Erfahrungsfülle heraus schrieb er 1912/14 sein Buch «Um die Seele des Industriekindes», das infolge der Kriegswirren erst 1918 (² 1929) erscheinen konnte. Lieferte K. hier lebensvolle Beiträge zur Seelenkunde u. Pädagogik des Industriekindes, so wendete er sich in dem Buche «Im Schatten der Schlote» (1926, ⁴ 1929) der männl. Industriejugend zu. Als Beispiel schulprakt. Unterrichtsarbeit in Industriebezirken wollen die «Industriemärchen» (1927) verstanden sein. Den Versuch, eine Systematik der Industriepädagogik u. Industriepsychologie zu schaffen, unternahm K. in «Industrie formt Menschen» (1929). Nach den in diesem Buche theoret. entwickelten Grundsätzen soll das 3teil. Werk «Die Industriefamilie» folgen.

K. ist der Begründer der deutschen Industriepädagogik. Zu ähnl. Führerstellung hat er sich emporgearbeitet in der religions-päd. Reformbewegung durch sein 3bändiges Werk «Neubau des kath. Rel.-U.» (Bd. I 1923, Bd. II/III 1926, ² 1928). Wenn K. sich mit Religionspädagogik beschäftigt, so handelt es sich für ihn keineswegs um eine zufällige Nebenbeschäftigung, sondern seine religions-päd. Reformbestrebungen erwachsen aus der Überzeugung, daß die Lösung der industrie-päd. Fragen letztlich nur der Religion gelingen kann. *P. Bergmann.*

Kawerau, Georg Siegfried.

K., der typ. Vertreter der soziolog. Pädagogik u. Methodiker des Geschichtsunterrichts, geb. am 8. XII. 1886, studierte seit 1904 in Berlin u. Breslau Philologie, bestand 1910 das Staatsexamen u. promovierte bald darauf zum Dr. phil. in Königsberg. 1911 siedelt er als Oberlehrer nach Bukarest über u. bereits 1913 nach Landsberg a. d. Warthe. Aus dem Kriege heimgekehrt, vertauscht er 1917 das Gymnasium mit dem Oberlyzeum. 1919 ist er in Charlottenburg, dann in Berlin, wo er von Ostern 1927 ab als Oberstudiendirektor das Köllnische Gymnasium u. die Kaemphschule (Gymnasium, Realgymnasium u. Oberrealschule als Aufbauschule) leitet. Mit aller Leidenschaft schloß sich K. der kleinen Schar um *P. Oestreich* (s. d.) an, die Herbst 1919 als Bund entschiedener Schulreformer (s. d.) auftrat. 1920 zeichnet K. neben *Baege* als Herausgeber der «Neuen Erziehung». Am 6. IX. 1925 schied K. wegen persönl. Differenzen mit Oestreich wieder aus. Aus streng protest. Familie kommend, trat er 1919 aus der Landeskirche aus.

Angeregt durch *P. Barth* (s. d.), *Müller-Lyer*, *Oppenheimer*, *Marx*, *Engels*, *Kautsky*, *Bernheim*, *Mehring*, ist K.s Denkweise positivistisch-marxistisch. Dem entsprechen seine päd. Grundanschauungen: Erziehung ist ihm (mit P. Barth) Fortpflanzung der Gesellschaft. Der Erziehungsstil jeder Epoche ist Ausdruck ihres ökonomisch-sozialen Aufbaues. Unter diesem Gesichtspunkt u. unter starker Anlehnung an die soziolog. Phasenlehre Müller-Lyers hat K. ein Bild des Erziehungswesens um die Jahrh.wende zu geben versucht. Aus der empirischen Betrachtung der bisherigen Gesellschaftsentwicklung gewinnt er die richtungweisenden Imperative für die Aufgaben der päd. Praxis. In diesem Sinne ist ihm Pädagogik angewandte Soziologie (= soziologistische Pädagogik). Mit verschiedenen Schulreformern vertritt er die Koedukation u. bes. mit *H. Schulze* die Produktionsschule. Die neue Schule der werdenden Gesellschaftsordnung, die sich die Erfahrungen *M. Montessoris* u. *K. Wilkers* u. a. zunutze macht, wird nach K. getragen von den Prinzipien der Selbstregierung, der Arbeit u. der Gemeinschaft, die sich zu den Gesetzen der sich selbst bestimmenden schöpferischen Jugendlichkeit, der neuen Erotik, der neuen Sittlichkeit u. Religion erweitern. Produktive Arbeit, Unterricht u. Gymnastik gilt es, in ihr sinnvoll zu verbinden. — Geschichtsunterrichtlich hat K. die revolutionären Geschichtsmethodiker in anzuerkennender Weise zur philosoph. Besinnung gerufen, allgemein zu einer gesellschaftskundl. Vertiefung des Unterrichts angeregt u. den Wert einer prakt. soziolog. Schulung bes. betont. Leider scheitert er (nach U. Peters) an der weltgeschichtl. Einstellung u. bleibt im Sozialwirtschaftlichen stecken. Gegenüber den gesellschaftl. Faktoren der in seinem Unterrichtsbeispiel dargestellten Zeit kommen die staatl., staatswirtschaftl., religiösen u. künstlerischen zu kurz. Vgl. auch Art. Soziologie.

K.s Schriften: Die Rivalität deutscher u. französ. Macht im 10. Jahrh. (Diss. 1910), in: Jahrbuch der Gesellschaft für lothring. Geschichte u. Altertumskunde, Jhrg. 22; Lieder aus dem Dunkel (1910); Rabbi Jesus von Nazareth (1912, ² 1915); Stefan George u. Rainer Maria Rilke (1914, ² 1928); Zur Trennung von Staat u. Kirche (1918); Weißbuch der Schulreform (1920); Soziolog. Ausbau des Geschichtsunterrichts (1921), später aufgenommen, in:

«Alter u. neuer Geschichtsunterricht» (1924); Soziolog. Pädagogik (1921, ²1924); Synopt. Geschichtstabellen (zusammen mit F. Ausländer, H. Reintjes u. F. Wuessing, 1921, ²1922); Das Görlitzer Programm (1922); Der Bund entschiedener Schulreformer (1922); Jugendnot (zusammen mit Danzinger 1923); Die ewige Revolution (1925, Ergebnisse der Internat. Geschichtstagung, Herbst 1924); Denkschrift über die deutschen Geschichts- u. Lesebücher (1927); Der Kampf ums Geschichtsbuch, in: Aufbau (1929); Die psycholog. Voraussetzungen geschichtl. u. polit. Verständnisses, in: Schulreform, Jhrg. 6, H. 4 u. 5 (1927).

Schrifttum: S. K., Selbstbildnis (1928, für einen kleinen Freundeskreis gedruckt); U. Peters, Geschichte, Bd. 6 des Handbuchs des Unterrichts an höh. Schulen (1928); G. Grunwald, Die Pädagogik des 20. Jahrh.s (1927). *J. Spieler.*

Keppler, Paul Wilhelm.

Geb. am 28. IX. 1852 zu Schwäbisch-Gmünd, Vikar in Ulm u. Gmünd, 1876 Repetent am Wilhelmsstift in Tübingen, 1880 Stadtpfarrer in Cannstatt, 1883 o. Professor für neutestamentl. Exegese in Tübingen, seit 1889 auch für Moral u. Pastoral, 1894 auf den Lehrstuhl für Moral u. Pastoral in Freiburg i. Br. berufen, 11. XI. 1898 zum Bischof der Diözese Rottenburg gewählt, gest. am 16. VII. 1926.

Die Hirtenjahre K.s fielen in eine schulpolitisch erregte Zeit. Er suchte das Übel an der Wurzel zu fassen u. drang daher in seinen Hirtenbriefen, Predigten, Reden u. Schriften auf Erneuerung der Familie als der «Lebenswurzel der Menschheit, der Lebenszelle der Gesellschaft, der Kirche u. des Staates». Hier wie in seinen übrigen sozialpäd. Bestrebungen — Erziehung zur Arbeit, zur Pflicht, zum Meiden u. Entsagen, zur Ehrfurcht; Kampf gegen die Ichsucht, gegen Trunksucht, Unzucht — rückt er die unerschöpfl. Erziehungsmittel der Kirche ins Licht u. ist erfinderisch in Anweisung ihrer Handhabung. Die Pädagogik der Freude u. die Erziehungsmacht des Leidens hat er in Schriften vertreten, die in alle Kultursprachen übersetzt sind. Unabhängig von den nach der Jahrh.wende hervorgetretenen kunsterzieherischen Bestrebungen hat K. die Pädagogik des religiösen Bildes begründet, wie er auch in seinen zahlreichen kunstgeschichtl. u. kunstkrit. Arbeiten mit einem in der Diözese Rottenburg sehr fruchtbar gewordenen Eifer sich mühte, die Kunst in Beziehung zum Volke zu setzen. Was K. für die Pädagogik des Predigtamtes geleistet, ist dem ganzen kath. Deutschland zugute gekommen. Unter ihm wurde auch die Katechismusfrage über eine Reihe weithin beachteter Entwürfe hinweg zu einer vorläufigen Lösung geführt. Die Geschichte der Bemühungen K.s um die Freiheit der kirchl. Schul- u. Lehrbücher bleibt noch aus den Akten zu erheben.

Schrifttum: J. K. Brechenmacher, Bischof P. W. v. K. als Pädagoge (1925). *J. K. Brechenmacher.*

Kerschensteiner, Georg.

Geb. am 29. VII. 1854 zu München aus kath. Familie, nach Besuch des Lehrerseminars 2 Jahre *Hilfslehrer*, dann humanist. Abitur u. naturwissenschaftl. Universitätsstudium, 1881/95 *Gymnasiallehrer*, 1895/1919 *Stadtschulrat* in München; Neugestalter des dortigen Volks- u. Fortbildungsschulwesens, seit 1911 *o. hon. Prof.* für Päd. an der Univ. München, führendes Mitglied des Bundes für Schulreform, jetzt *Vorsitzender* des Deutschen Ausschusses für Erziehung u. Unterricht.

Nach einer Reihe mathemat. u. geodät. Fachschriften begann K. auf päd. Gebiet mit «Betrachtung zur Theorie des Lehrplans» (1899, ²1901, gegen die Herbartianer), wurde bekannt durch die preisgekrönte Schrift «Die staatsbürgerl. Erziehung der deutschen Jugend» (1901, ⁹1928) u. «Der Begriff der staatsbürgerl. Erziehung» (1910, ⁶1929) u. als Schulreformer durch die Schriften: «Grundfragen der Schulorganisation» (1907, ⁵1927) u. «Begriff der Arbeitsschule» (1912, ⁸1930). Schulorganisator. u. fachunterrichtl. Spezialfragen behandeln: «Beobachtungen u. Vergleiche über Einrichtungen für gewerbl. Erziehung außerhalb Bayerns» (1901), «Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung» (1905), «Organisation u. Lehrpläne der obligat. Fach- u. Fortbildungsschulen f. Knaben in München» (1919), «Wesen u. Wert des naturwissenschaftl. Unterrichts» (1914, ³1928), «Das einheitl. deutsche Schulwesen» (1916, ²1922), «Die Seele des Erziehers u. das Problem der Lehrerbildung» (1921, ²1927). Die erst spät einsetzende Behandlung allgem.-päd. Fragen in «Charakterbegriff u. Charaktererziehung» (1912, ⁴1929), «Das Grundaxiom des Bildungsprozesses» (1917, ³1927), «Autorität u. Freiheit als Bildungsgrundsätze» (1924, ⁴1927, Auseinandersetzung mit Foerster) fand ihre Bekrönung in K.s erziehungswiss. Lebenswerk «Theorie der Bildung» (1926, ²1928) u. soll in einer «Theorie der Bildungsorganisation» ihren Abschluß finden. Beiträge, in: Das 9. Schuljahr (1929); F. Fröbel u. die Gegenwart. Beiträge zur Bildung der Persönlichkeit von G. K. u. a. (1930); Volks- u. Fortbildungsschule als Grundlage der Qualitätsarbeit (1930).

K., der führende u. international einflußreichste deutsche Pädagoge der Gegenwart, ist von der Schulpraxis u. -verwaltung ausgegangen, um die er sich als Vorkämpfer der fachl. Fortbildungsschulen, des techn. Gymnasiums, der Kunsterziehung zumal im Zeichen- u. Handfertigkeitsunterricht u. in der Arbeitsschule bahnbrechendes Verdienst erworben hat. Diese prakt. u. organisator. Wirksamkeit hat K. erst späterhin durch allgemeinere theoret. Gedankengänge unterbaut. Die nicht haltbare Meinung, daß er zunächst wenigstens noch im Banne positivistisch-pragmatist. Weltansicht (im Sinne von *E. Mach*, *H. Cornelius* u. *H. Spencer*) gestanden habe, findet ihre Erklärung in dem Umstande, daß K. in den Anfangsschriften *Mach* u. *Cornelius* gelegentlich der Hervorhebung gewisser psycholog. Gesetze zitiert, *Spencer* erwähnt, aber nur um ihn abzulehnen, u. mit *Dewey* in Bezug auf Gestaltung des Bildungswesens fast die gleichen Wege gegangen ist. Ausgehend von der sozialprakt.

Lebensansicht (angeregt durch *Fichte, F. Paulsen, Carlyle* u. *Dewey*) mündete er laut Selbstbiographie erst gegen Ende des Weltkrieges «aus der teleologisch-prakt. in die axiologisch-theoret. Einstellung» ein. K. hat hierbei mit großer synthet. Geisteskraft die starken sozialethischen Impulse u. den methodisch-prakt. Erfahrungsreichtum, wie sie schon sein Eintreten für staatsbürgerl. Erziehung u. Arbeitsunterricht befruchteten u. sich in seinem Prinzip der «produktiven Gemeinschaftsarbeit» zusammenfaßten, mit philosoph. Theoremen vereinigt, die ihm zumal aus dem axiolog. Neukantianismus *Windelbands,* aber auch von andersgerichteten Denkern wie *Th. Lipps, P. Natorp, E. Spranger* u. *H. Freyer* überkamen. Eine völlig einheitl. «Erziehungslehre» ist ihm dabei nicht erwachsen, aber eine seltene Fülle lebensvoller Anregungen zusammengefaßt.

Sozialethizistisch ist K.s Bildungstheorie stets geblieben, da ihr alle Bildung als «ein sittl. Zustand» gilt u. mit dem «absoluten Werte der sittl.-autonomen Persönlichkeit» zugleich die «sittl. autonome Gemeinschaft» im Sinne des Idealstaates als gesetzt erscheint. Der axiolog., werttheoret. Gesichtspunkt ist unter den 3 Aspekten (axiologisch, psychologisch, teleologisch), aus denen K. seine Theorie der Bildung aufbaut, durchaus der zielbestimmende; alle 4 Fundamentalbegriffe der wissenschaftl. Pädagogik (Bildungs-, Interesse-, Wert-, Strukturbegriff) hängen ihm letztlich im Wertbegriff zusammen. Das menschl. Wertbewußtsein u. vor allem seine Bewußtseinsgesetzlichkeiten sind von ihm auf den im menschl. Geist (formal) zur Wirkung kommenden göttl. Geist zurückgeführt; die Bewußtseinsgesetzlichkeiten können nach ihm weder auf die Kausalitätsgesetzlichkeiten der phys. Natur, noch auf die teleolog. Gesetzlichkeiten der psych. Natur zurückgeführt werden. Man erkennt aber unschwer, daß trotz aller Betonung der unbedingten Werte der Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit u. Heiligkeit der philos. Wertlehre K.s (material) der objektiv-metaphysische Rückhalt fehlt; alle Werte u. Güter gelten letztlich nur als Erzeugnisse u. Objektivationen menschheitl. Wertbewußtseins. Das auf dem Neuhumanismus *W. v. Humboldts* fußende personalist. Bildungsideal, dessen Verwirklichung der Bildungsprozeß dient, wird demgemäß als «ein durch Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite u. Tiefe» bestimmt u. gegenüber einem falschen Enzyklopädismus die persönl. u. sozialberufl. Sondergestalt jeder echten Allgemeinbildung betont. Wahre Bildung erfordert stets Beschränkung mit möglichster Vertiefung; nur von der Berufsbildung führt der Weg zur Menschenbildung. Über den sittl. u. sozialen Bildungsfaktoren kommen bei K. die religiösen nicht zu ihrem Recht, so sehr er («Seele des Erziehers» S. 121) auch anerkennt, daß «wo immer der Bildungsgedanke in einiger Vollkommenheit verwirklicht ist», dies bis in unsere Tage nur aus der Verwurzelung in «wahrhaft religiösem Geiste» geschah.

Schrifttum: Autobiographie, in: Die Päd. der Gegenwart in Selbstdarstellungen, hrsg. von E. Hahn (Bd. I, 1926); Jugendführer u. Jugendprobleme. Festschrift zu K.s 70. Geburtstag, hrsg. von A. Fischer u. E. Spranger (1924); R. Prantl, K. als Pädagoge (1917); H. Kirschbaum, Die Entwicklung der theoret. Voraussetzungen von K.s Pädagogik (1927); J. Dolch, Bildungstheorie, in: Pharus, 18. Jhrg. (1927), S. 241 ff.; Selbstdarstellung (1930); J. Gahlbäck, K.s Begriff der Arbeitsschule, in: Die Arbeitsschule, H. 5/6 u. 6/7 (1922); E. Bertrand, L'Œuvre scolaire du docteur K. à Munich (Paris 1914); M. Vanselow, Kulturpädagogik u. Sozialpädagogik bei K... (1927); H. P. Cruse, G. K.s n. opvoedkundige studië (Amsterdam 1922).

M. Ettlinger.

Kesseler, Kurt.

K., evang. Pädagoge u. Religionsphilosoph, geb. am 26. II. 1884 zu Rawitsch (Provinz Posen, jetzt Polen), studierte evang. Theologie u. Philosophie in Greifswald, Berlin u. Breslau, an dem evang. Predigerseminar in Naumburg a. Qu., war *Oberlehrer* bzw. *Studienrat* in Thorn, Kottbus u. Berlin, darauf *Oberstudiendirektor* in Minden i.W. u. (seit 1926) in Düsseldorf.

K. gehört zu jener Gruppe regsamer evang. Theologen an höh. Schulen, die sich um eine innere Auseinandersetzung u. Synthese zwischen evang. Weltanschauung u. modern päd. Forderungen mühen. Seine Bedeutung liegt nicht so sehr im Schöpferischen als im Versuch, Theorie u. Praxis, Geschichte u. Gegenwart zur Einheit zu verbinden u. philosophisch-theologisch zu unterbauen. Er verfolgt im ganzen eine gemäßigt liberale evang. Kulturpädagogik u. ist Anhänger des Simultanschulgedankens.

K.s Schriften: Die Vertiefung der Kantischen Religionsphilosophie durch R. Eucken (1908); Kant u. Schiller (1910); Der Unsterblichkeitsglaube in religionsgeschichtl. u. religionsphilos. Bedeutung (1910); Die religiöse Weltanschauung Schillers u. Goethes in ihrer Bedeutung für das Lebensproblem (1911); R. Euckens Werk (1911); R. Euckens Bedeutung für das moderne Christentum (1912); Das Lebenswerk der großen Pädagogen (1913, [3]1925); Der Kampf R. Euckens um einen geistigen Grund u. Inhalt des Lebens (1914); Päd. Charakterköpfe (1916, [5]1929, spanisch 1931); Die wissenschaftl. Vertretung des Christentums in der Gegenwartstheologie (1917); Das Problem der Religion in der Gegenwartsphilosophie (1917, [2]1920); Kritik der neukant. Religionsphilosophie d. Gegenwart (1920); Pädagogik auf philosoph. Grundlage (1921); Die religiöse Bewegung der Gegenwart (1922); Religionsunterricht in evang. Geiste (1919, [2]1922); Schulfragen der Gegenwart (1924); Religionsphilosophie (1927); Kulturaufgaben der höh. Schule (1927); Päd. Führertum u. moderne Schule (1928); Evang. Lebenskunde (1928) u. Oberstufe des Religionsbuches von K. K., W. Oppermann u. B.

Schremmer ([6] 1929); Philosoph. Artikel im Handbuch für das kirchl. Amt (1927 f.); Päd. Artikel in: Die Religion in Geschichte u. Gegenwart ([2] 1927 ff.); Päd. geschichtl. Artikel im Päd. Lexikon, hrsg. von H. Schwartz (1928 ff.). — *Aufsätze:* Die Wahrheitsfrage in der Religionsphilosophie, in: Ztschr. für Theologie u. Kirche (1925); Religionsphilosophie, in: Jahrbücher der Philosophie, 3. Jhrg. (1927); Christentum u. Idealismus im evang. Rel.-U., in: Monatsblätter für den evang. Rel.-U. (1930); Die gegenständl. Wendung in der modernen Religionsphilosophie, ebd. (1929); Die religionsphilos. Problematik der Gegenwart u. der evang. Rel.-U., in: Ztschr. für den evang. Rel.-U. (1928); Arbeitsunterricht evang. Religion, in: Handbuch f. höh. Schulen, hrsg. von R. Jahnke u. F. Behrend (1927). Mit H. Henning zusammen Herausgeber von Velhagen u. Klassings Deutschen Ausgaben u. Deutschen Lesebogen. *J. Spieler.*

Key, Ellen.

E. K. wurde am 11. XII. 1849 auf Gut Sundsholm (Småland) in Schweden geboren als die Tochter der Gräfin Posse u. des namhaften Politikers Emil Key. Von 1880—1898 wirkte sie als Lehrerin an einer Knaben- u. Mädchenschule in Stockholm. Von 1883 bis 1903 war sie Dozentin an dem von Nystroem gegr. Arbeiterinstitut (Stockholm); sie erwarb sich als Rednerin u. Volksaufklärerin in Arbeiter-, Studenten- u. Frauenvereinen einen Namen. Sie starb am 25. IV. 1926 in Strand (am Wettersee).

Ihr geistiger Lebensführer war *Spinoza*. Die naturalist. u. individualist. Richtung ihres Lebens u. Schaffens wurde bestimmt durch *Montaigne*, *Rousseau*, *Spencer*, *Rahel Varnhagen*; ihr Eintreten für die Steigerung der Persönlichkeit u. die «Heiligkeit der Generation» durch *Darwin*, *Mill*, *Nietzsche*, *Ibsen* u. *Tolstoj*. Im Mittelpunkt ihrer geistigen Welt steht die *unantastbare Individualität des Kindes* (vgl. Das Jahrh. des Kindes, deutsch 1902, [34/36] 1926). In Hinordnung auf das Kind sieht sie in der Ehe als Naturwahl, nicht als gesetzl. Einrichtung, «die höchste Daseinsforderung des Lebens» u. in der Liebe die schöpferische Kraft (vgl. Essays, deutsch 1899, [7] 1907 u. Über Liebe u. Ehe, deutsch 1904, 33.—34. Tausend, 1921). Zur Bewahrung des Eros kämpfte K. gegen das Eindringen der Frau in männl. Berufe u. gegen Angleichung der Geschlechter (vgl. Mißbrauchte Frauenkraft, deutsch 1898, [4] 1911). Ihre letzten Werke: Die Frauen im Weltkriege (1918) u. Der Allsieger (1920/24) dienen der Friedensidee.

Ihr Idealbild von der Schule der Zukunft trägt Züge, die wiederzuerkennen sind bei dem Individualpädagogen *L. Gurlitt*, bei den Vertretern der Richtung «Vom Kinde aus»: *B. Otto*, den «*Hamburgern*» u. a., in der Gesamtbewegung der Arbeitsschule, in den Bestrebungen zur Auflockerung des Unterrichts durch wahlfreie Kurse. Ein unmittelbarer Einfluß ist schwer festzustellen, da ihr Name im Schrifttum der Reformpädagogik selten zu finden ist.

Die päd. Anregungen K.s, die mehr Gefühl als Logik verraten, sind auf folgende Kerngedanken zurückzuführen: Nicht Erziehung des Kindes, sondern Selbsterziehung des Lehrers; nicht Autorität, Strafe, Zwang, sondern Entwicklung der Kräfte in der Atmosphäre von Freiheit u. Liebe; kein christl. Rel.-U., sondern Ethik der Persönlichkeit; keine Klassenzimmer, sondern Werkstätten, Garten, Sportplatz; kein systemat. Unterricht, sondern wahlfreies Schaffen.

Kath. Pädagogik lehnt die naturalist. Grundlage ab, ebenso die feindl. Haltung gegen dogmat. Christentum, die Unterschätzung der Autorität, die Überbetonung der Rechte des Kindes.

Schrifttum: J. Landquist, E. K. (deutsch nach dem Französ. 1912); Schliebitz, Geisteskampf der Gegenwart (1912) 59—71; K. Kesseler, Päd. Charakterköpfe ([5] 1929); Sellmann, Die Verwirklichung der Zukunftsschule, in: Ztschr. für Kinderforschung, Jhrg. 21 (1915); J. Mausbach, E. K. über Liebe u. Ehe, in: Altchristl. u. moderne Gedanken über den Frauenberuf ([7] 1910). *M. Müller.*

Kinderaussage.

[K. = Kinderaussagen, A. = Aussage.]

Eine A. im Sinne von K. oder Zeugen-A. ist ein Urteil, daß der ausgesagte Sachverhalt von dem Aussagenden früher einmal erlebt worden ist. Die A. hängt also zunächst von all den Faktoren ab, die das Erfassen des Erlebnisses irgendwie wirksam beeinflussen, ferner von den Bedingungen, unter denen eine Vorstellung als Reproduktion eines früheren Erlebnisses erkannt wird, von den Beweggründen, die die A. herbeiführen, u. von der Form, in der sie abgegeben wird. Jeder dieser Faktoren kann gelegentlich ein Verfälschen der A. bedingen.

Über diese Dinge, die Pädagogen u. Juristen in gleichem Maß interessieren, sind eingehende experimentelle Untersuchungen angestellt worden.

Erwachsene verschiedener Stände u. Schüler aller Schulgattungen wurden veranlaßt — meist im Anschluß an Bildbetrachtungen —, über das von ihnen Wahrgenommene in freiem Bericht oder im Verhör auszusagen. Die Anzahl der Fehler war dabei selbst bei zuverlässigen Zeugen überraschend groß, im Verhör noch größer als im Bericht. — Es zeigte sich ferner, daß die A. in hohem Maße von dem geistigen Entwicklungsstand des Aussagenden abhängt. K. sind also anders zu bewerten als die A.n Erwachsener. Das Kind, bes. das Kleinkind, beobachtet an Dingen seines Interessenkreises mitunter Einzelheiten, die der Erwachsene infolge Gewöhnung übersieht; seine Berichte sind in solchen Fällen recht zutreffend. Für die überraschende Treue mancher K. ist nicht nur das zugespitzte Interesse beim ersten Erleben als Erklärung geltend zu machen, sondern wohl auch die bei Kindern nachgewiesene Fähigkeit, einmal real Wahrgenommenes auch später noch sinnlich lebhaft vor sich zu sehen, die sog. *eidet.* Veranlagung (s. Art. Eidetik). — Im übrigen sind *K. wenig zuverlässig.* Was nicht in der *natürl.* Interessensphäre des Kindes liegt, wird überhaupt nicht von ihm beachtet;

ein «Sich-merken-wollen» gibt es für das Kleinkind noch nicht; desgl. fehlt das «Sich-besinnen-wollen». Beteiligung des Willens bei der Aufnahme u. Reproduktion des Eindrucks, über den die A. erfolgen soll, macht sich erst im Schulalter bemerkbar. Die Möglichkeiten, einen miterlebten Vorgang denkend u. wertend zu erfassen, sind für das Kind sehr beschränkt; die A.psychologie hat deutlich einen *Altersfortschritt in den K.* feststellen können (Substanz-, Aktions-, Merkmals- u. Relationsstadium). — Für *treue* Reproduktionen von früher Erlebtem bietet beim Kinde das Gedächtnis (s. d.) nicht immer hinreichend Gewähr. Schlimmer als das *Vergessen,* das sich sofort verrät, sind *Erinnerungstäuschungen,* durch die der scheinbar treuen Wiedergabe des Erlebten fremde Vorstellungselemente unterschoben werden. Solchen Täuschungen ist bes. das Kleinkind ausgesetzt, weil es nicht fähig ist, die einzelnen Erlebnisse zeitlich genau festzulegen u. gegeneinander abzugrenzen. Mit zunehmendem Erfassen zeitl. Verhältnisse werden die K. zuverlässiger; aber auch beim Schulkind ist wegen seiner regen Phantasie u. der noch immer starken Abhängigkeit vom Trieb- u. Affektleben unfreiwilliges Falschaussagen noch leicht möglich. — Beim Kleinkinde ist der freie Bericht die ursprüngl. u. noch im 4. Lebensjahr vorherrschende Form der A. Auffallenderweise erfolgt sie meist erst nach einer Zwischenzeit von einigen Tagen. Gegen alles Gefragtwerden verhält sich das Kleinkind ablehnend. — Untersuchungen über das Wesen der Frage (s. d.) haben gezeigt, daß darin — bes. in der Entscheidungsfrage — neben dem Wissenwollen eine Vermutung oder gar Meinung des Fragenden anklingt. Es besteht daher die Gefahr, daß der Gefragte die in der Frage versteckte Stellungnahme des Fragenden kritiklos übernimmt. Bei *starker Unselbständigkeit* des Gefragten — also bei Kindern — ist der suggestive Einfluß der Frage naturgemäß bes. groß u. wird durch *Dringlichkeit des Tones, ungewohnte Umgebung, Autorität des Fragenden* (Eltern, Lehrer, Richter) u. etwa *bekannte A.n anderer* (Massensuggestion) noch erheblich verstärkt. Bei Wiederholung des Verhörs steigt mit der Zahl der Antworten auch die der Fehler; das Kind ist dann nicht mehr imstande, die durch die Fragen früherer Verhöre nahegelegten Vorstellungen von wirklich Erlebtem zu unterscheiden. — Eine Gefahr für die Treue der K. ist unter Umständen das bei Kindern oft lebhafte Bedürfnis, eine Rolle zu spielen, das sie verleitet, mehr zu sagen, als sie sicher wissen. Wo aus der A. Vor- oder Nachteile entspringen können, wird die ohnehin vorhandene Versuchung zu absichtl. Fälschung beim Kinde durch das Gefühl seiner Schwäche noch verstärkt (s. Art. Lüge). Im allgem. geben normale Kinder ihre Vergehen sofort oder nach kurzem Leugnen offen zu, wobei Mädchen oft unter Tränen Entschuldigungsgründe geltend zu machen suchen.

Es ist das Verdienst der *A.psychologie*, die richtige Bewertung der K., die infolge einzelner bestechender Leistungen früher vielfach überschätzt wurden, angebahnt zu haben. Zudem zeigt sie deutlich, in welcher Weise K. am zweckdienlichsten zu veranlassen sind, um möglichst treue Angaben ohne allzu große Schädigung der kindl. Psyche, etwa bei gerichtl. Verfahren — von denen Kinder leider nicht immer ausgeschaltet werden können — zu erreichen. Daß die Vernehmung möglichst bald nach dem Erlebnis, ohne unnötige Wiederholung, frei von überflüssigen Formalitäten, durch eine dafür geeignete Persönlichkeit isoliert erfolgen soll, daß der spontane Bericht dabei zu bevorzugen ist, suggestive Einflüsse u. Fragen zu vermeiden sind, daß das Gutachten des Lehrers über die Auffassungsgabe u. das Gemütsleben des aussagenden Kindes einzuholen ist, sind Ansichten, die sich heute allgem. durchgesetzt haben. — Päd. wichtig ist, daß *Übung die A. günstig beeinflußt.* Eine Erklärung dieser Erscheinung wird zwar nicht gegeben; es ist aber die Vermutung ausgesprochen, daß das bessere Ergebnis wahrscheinlich auf objektivere Beobachtung u. *größere Vorsicht* des Aussagenden zurückzuführen sei. In diesem Punkt muß die Erziehung zu treuen A.n einsetzen, u. zwar kann u. muß sie schon im Elternhause u. Kindergarten beginnen. Durch konsequentes Verweisen der Fehler oder besser noch durch Anleitung, etwaige Mißgriffe allein herauszufinden u. richtigzustellen, läßt sich beim Kinde die zu treuen A.n erforderl. Vorsicht erzielen, die schließlich auch die Aufnahme von Eindrücken günstig beeinflußt u. Anlaß zu *aufmerksamem* Beobachten gibt. Die Anleitung des Kindes zu Selbstkorrektur u. Beobachtung erfolgt am wirksamsten im Anschluß an die Ereignisse des tägl. Lebens u. die häusl. Arbeiten. Die zahlreichen Fragen des Kindes bieten ganz natürl. Anknüpfungspunkte; durch wahrheitsgemäße Antworten gibt man das beste Beispiel für korrekte A.n u. hält die Freude am Beobachten wach. Man vermeide es, das Kleinkind durch zuviel Fragen zu A.n zu veranlassen; es ist der in der Frage liegenden Aufforderung, sich zu besinnen, vielfach noch nicht gewachsen u. sieht sich gezwungen, ohne Überzeugung Angaben zu machen. Das Gefühl der Verantwortlichkeit für das, was es aussagt, wird dadurch von vornherein untergraben. Im übrigen trägt alles, was die Beobachtungsgabe (s. Art. Beobachten) u. den Willen des Kindes fördert, mit dazu bei, günstige Bedingungen für die K. zu schaffen.

Schrifttum: W. Stern, Beiträge zur Psychologie der A. (2 Bde., 1903/06); C. u. W. Stern, Erinnerung, A. u. Lüge in der ersten Kindheit ([3]1922), dort Angaben über weiteres Schrifttum; O. Lipmann u. W. Stern, Jugendl. Zeugen in Sittlichkeitsprozessen (1926). *E. Kawohl.*

Kinderfreunde.

Die K.bewegung ist die charakterist. Erziehungsorganisation des Sozialismus, die typ. Ausdrucksform sozialist. Erziehung.

Ihr Ausgangspunkt ist *Österreich*, wo 1908 *A. Afritsch*, ein ehemaliger Tischlergeselle u. späterer sozialist. Redakteur, mit den Arbeiterkindern in Graz Sonntagswanderungen unternahm. Afritsch

gründete daselbst den ersten Arbeiterverein «*Kinderfreunde*». 1917 erfolgte der Zusammenschluß der bestehenden Elternvereine u. Kindergruppen zum «Österr. Reichsverband». Als grundlegende Zweckbestimmung wurde in den Satzungen festgestellt: «Der Verein ist ein Elternverein. Sein Zweck ist es, das Proletariat zusammenzufassen, damit es aus gemeinsamer Kraft das leibl. u. geistige Wohl seiner Kinder u. deren Entwicklung zu sozialist. Denken, Fühlen u. Wollen so fördert, wie es dem einzelnen Elternpaar in der kapitalist. Wirtschaftsordnung nicht möglich ist.» Im *Deutschen Reich* entstanden die ersten Gruppen der K. nach dem Kriege 1919/20. Die zahlenmäßige Verbreitung der K. ist nicht festzustellen, da die Angaben einander widersprechen. 1924 erfolgte der Zusammenschluß der deutschen K. zu der *Reichsarbeitsgemeinschaft der K.*, Berlin SW 68, Lindenstr. 3. Sie ist nach § 1 ihrer Satzungen «eine Zusammenfassung aller auf dem Gebiet der Kindererziehung wirkenden Arbeiterorganisationen, soweit sie nach allgemein-sozialist. u. wissenschaftlich-päd. Grundsätzen ihre Erziehungstätigkeit ausüben».

Aufgaben sind: 1. Heranbildung der Arbeiter u. Arbeiterinnen zur sinnvollen Betätigung auf dem Gebiete der Kindererziehung im Geiste der Selbsthilfe u. Selbstverantwortung. 2. Errichtung von Kindergruppen mit lebendiger, gesunder u. vernünftiger Gestaltung der schulfreien Zeit. 3. Einwirkung auf den Ausbau aller staatl. u. kommunalen Kindererziehungseinrichtungen u. Nutzbarmachung der öffentl. Mittel für diesen Zweck. 4. Einrichung von Kinderbibliotheken u. -lesehallen; entsprechender Ausbau der bestehenden Arbeiter- u. Kinderbibliotheken, Vertrieb guter Kinder- u. Jugendschriften zur Bekämpfung der Schundliteratur. 5. Unterstützung der Eltern in allen Erziehungsfragen, Zusammenwirken mit den sozialist. Erziehungsbeiräten, Elternvereinen u. Schulgemeinden. Führer u. Vorsitzender ist der frühere Berliner Oberschulrat, Reichstagsabgeordneter Dr. *K. Löwenstein*.

Gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokrat. Lehrer u. Lehrerinnen Deutschlands wird die *Sozialist. Erziehung* (das eigentl. Führerblatt), die der *Sozialist. Bildung* beiliegt, herausgegeben. Kinderzeitung: *Der Kinderfreund*, mit einer Auflage von 300000; Helferzeitung: *Der Helfer*; außerdem eine Reihe von Bezirkszeitschriften. Die freie Arbeitsgemeinschaft besteht aus rund 10000 Helfern; durchschnittlich werden täglich 180000 Kinder erfaßt.

Die innere Entwicklung der K.bewegung erfolgte in 3 Stufen: ursprünglich reine Fürsorgeeinrichtung u. Wohlfahrtsbestrebung, wurde sie bald als bewußte Erziehungsbewegung im Sinne einer Führung u. Betreuung der Arbeiterkinder durch Erwachsene ausgebaut. Die dritte Entwicklungsstufe entsprach einer gewissen Emanzipation der Jugendlichen u. ihrem Willen zur Eigengestaltung der Geschicke u. Arbeiten ihrer Bewegung; es erfolgte vielfach eine Differenzierung der Kindergruppen vom 12. Lebensjahre ab. Die älteren Gruppen nennen sich *Rote Falken* u. haben stark das Gepräge einer aktiven Selbsterziehungsbewegung. Entsprechend der Zielsetzung sozialist. Erziehung: «Fähigmachung des werdenden Geschlechtes für die werdende Gesellschaft» (Löwenstein), hat die prakt. Erziehungsmethode der K. eine doppelte Aufgabe: die geistige Befreiung des Kindes von alten herkömml. Bindungen durch planmäßige sozialist. Gefühlsbildung u. die Erziehung zu neuen Bindungen im Sinne der zukünftigen Gesellschaft, zur Selbstbestimmung u. Selbstverwaltung u. zum unbedingten Willen der Einordnung in die Gesamtheit der kämpfenden Klasse. Die K.bewegung ist, wie die gesamte sozialist. Erziehung, weltlich orientiert u. arbeitet zielstrebig an der völligen Verweltlichung des Bewußtseins der Kinder u. an der Begründung einer rein diesseits gerichteten Kultur. In der prakt. Arbeit der K. kann viel menschlich Schönes u. Wertvolles festgestellt werden. Es geht bei den K.n um den planmäßigen Aufbau eines wohldurchdachten allumfassenden sozialist. Erziehungssystems. Über kath. Kinderarbeit vgl. Art. Kinderwohl.

Schrifttum: J. Steinmetz, Die K. in Österreich u. Deutschland (1926); Z. Fischer, Die K.bewegung in Deutschland (1929); — Sozialist. Erziehung (1926); M. Winter, Das Kind u. der Sozialismus (1924); F. Kanitz, Kämpfer der Zukunft. Eine systemat. Darstellung der sozialist. Erziehungsgrundsätze (1929); K. Löwenstein, Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft (o. J.); — Die Rote Kinderrepublik (^{2}1929); — Kinderland, Jhrg. 8 (1930); H. Neddermeyer, Im Zeltlager (1928); D. Breitenstein, Die sozialist. Erziehungsbewegung (1930).

B. Bergmann.